2ème Rencontre Difusión FLE



Barcelone
16 et 17 novembre 2007

Les nouveaux rôles de l'enseignant et de l'apprenant dans une perspective actionnelle

Coordination pédagogique :
Katia Coppola

Coordination technique :
Séverine Battais



Les nouveaux rôles de l'enseignant et de l'apprenant dans une perspective actionnelle

Coordination pédagogique :
Katia Coppola

Coordination technique :
Séverine Battais



Avant-propos

Barcelone, 16 et 17 novembre 2007

Bienvenue à la 2ème Rencontre Difusión FLE !

Comme beaucoup d'entre vous le savent, Difusión est une maison d'édition qui se consacre à la création et à l'édition de manuels de langues étrangères. Depuis 20 ans en ELE et 4 ans en FLE, Difusión se consacre à la rénovation de l'enseignement des langues étrangères et souhaite provoquer une réflexion sur les nouvelles dimensions et implications de l'enseignement au travers de ses ouvrages qui intègrent les recommandations du CECR et grâce à son effort de formation pour les professeurs.

Nous aimerions prolonger avec vous la réflexion sur les nouvelles pratiques d'enseignement du FLE commencée en 2006 lors de la 1ère Rencontre Difusión FLE. Notre souhait est que cette 2ème édition réponde le plus précisément possible aux questions que vous avez été amenés à vous poser : comment traiter la grammaire en cours, comment évaluer mes élèves, quels sont les nouveaux moyens à ma disposition pour faire de l'apprenant un acteur social, comment travailler la perspective actionnelle avec des élèves adolescents...? Les ateliers pratiques vous permettront de mettre en œuvre les concepts et pistes de réflexion proposés lors des conférences.

Nous espérons que cette 2ème Rencontre Difusión FLE répondra à vos attentes et qu'elle sera pour vous l'occasion d'échanger et de partager réflexions et expériences avec d'autres professionnels du monde du FLE.

Bonne Rencontre !

Conférences et ateliers

C1 — **DE L'EXERCICE À LA TÂCHE, LA CENTRATION SUR L'APPRENANT**
Jean-Pierre Cuq

C2 — **OUVRIR LA CLASSE DE LANGUE SUR LE MONDE POUR MOTIVER LES APPRENANTS ET MODIFIER LA RELATION ENSEIGNANTS-APPRENANTS**
Christian Ollivier

C3 — **GRAMMAIRE ET APPROCHE ACTIONNELLE : DE L'ACTE DE LANGAGE À L'INTERACTION**
Danièle Flament-Boistrancourt

C4 — **TRAITER LA GRAMMAIRE DANS UNE PERSPECTIVE ACTIONNELLE**
Monique Denyer

A1 — Atelier annulé. Retrouvez son contenu dans la conférence C4.

A2 — **LE FRANÇAIS EN JEU(X) 2. LE GRAND JEU !**
Anouk Pouliquen-Groz

A3 — **JE FAIS DONC J'APPRENDS. MODE D'EMPLOI ET TROUSSE DE VOYAGE POUR TRAVAILLER DANS LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE AVEC DES ADOLESCENTS**
Matilde Martínez Sallés

A4 — **DÉCOUVRIR L'INTERCULTUREL DANS UNE PERSPECTIVE ACTIONNELLE : UN PEU, BEAUCOUP, PASSIONNÉMENT**
Marie-Françoise Vignaud

A5 — **NOUVELLES PRATIQUES EN ÉVALUATION - DE CE QUE L'ON FAIT À CE QU'IL SERAIT BON DE FAIRE**
Filomena Capucho

A6 — **LE WEB 2.0 DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES**
Carmen Vera Pérez

A7 — **RITES ET CODES DE POLITESSE DANS LA FRANCE CONTEMPORAINE**
Gilles Castro

A8 — **BLOGS, WIKIS, FORUMS... DES OUTILS POUR COMMUNIQUER TOUT DE SUITE EN FRANÇAIS**
Christian Ollivier

A9 — **COMMENT APPLIQUER LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE**
Michèle Bosquet et Yolanda Rennes

A10 — **L'EFFICACITÉ DE L'ÉVALUATION DANS UNE APPROCHE ACTIONNELLE**
Régine Danièle

A11 — **SI J'ÉTAIS UN COACH... S'ILS ÉTAIENT AUTONOMES...**
Yves-Alexandre Nardone

A12 — **ABORDER L'APPROCHE ACTIONNELLE AVEC LES DÉBUTANTS**
Josiane Labascoule

Programme

Vendredi 16 novembre 2007

9.00 - 9.45	Accueil	
9.45 - 10.00	Inauguration	
10.00 - 11.30	Conférence	C1
11.30 - 12.00	Pause Café	
12.00 - 13.30	Conférence	C3
13.30 - 15.00	Déjeuner libre	
15.00 - 17.00	Session d'ateliers	A2 A3 A4 A5 A6 A9 A10
17.15 - 19.15	Session d'ateliers	A2 A3 A5 A6 A7 A10 A11
19.30 - 20.30	Activité culturelle	
	Cocktail	

Samedi 17 novembre 2007

10.00 - 11.30	Conférence	C2
11.30 - 12.00	Pause Café	
12.00 -14.00	Session d'ateliers	A2 A4 A5 A6 A7 A8 A11 A12
14.00 - 15.00	Déjeuner libre	
15.00 - 17.00	Session d'ateliers	A3 A4 A7 A8 A9 A11 A12
17.15 - 18.45	Conférence	C4
19.00 - 20.00	Clôture	
	Verre de l'amitié	
	Tirage au sort	

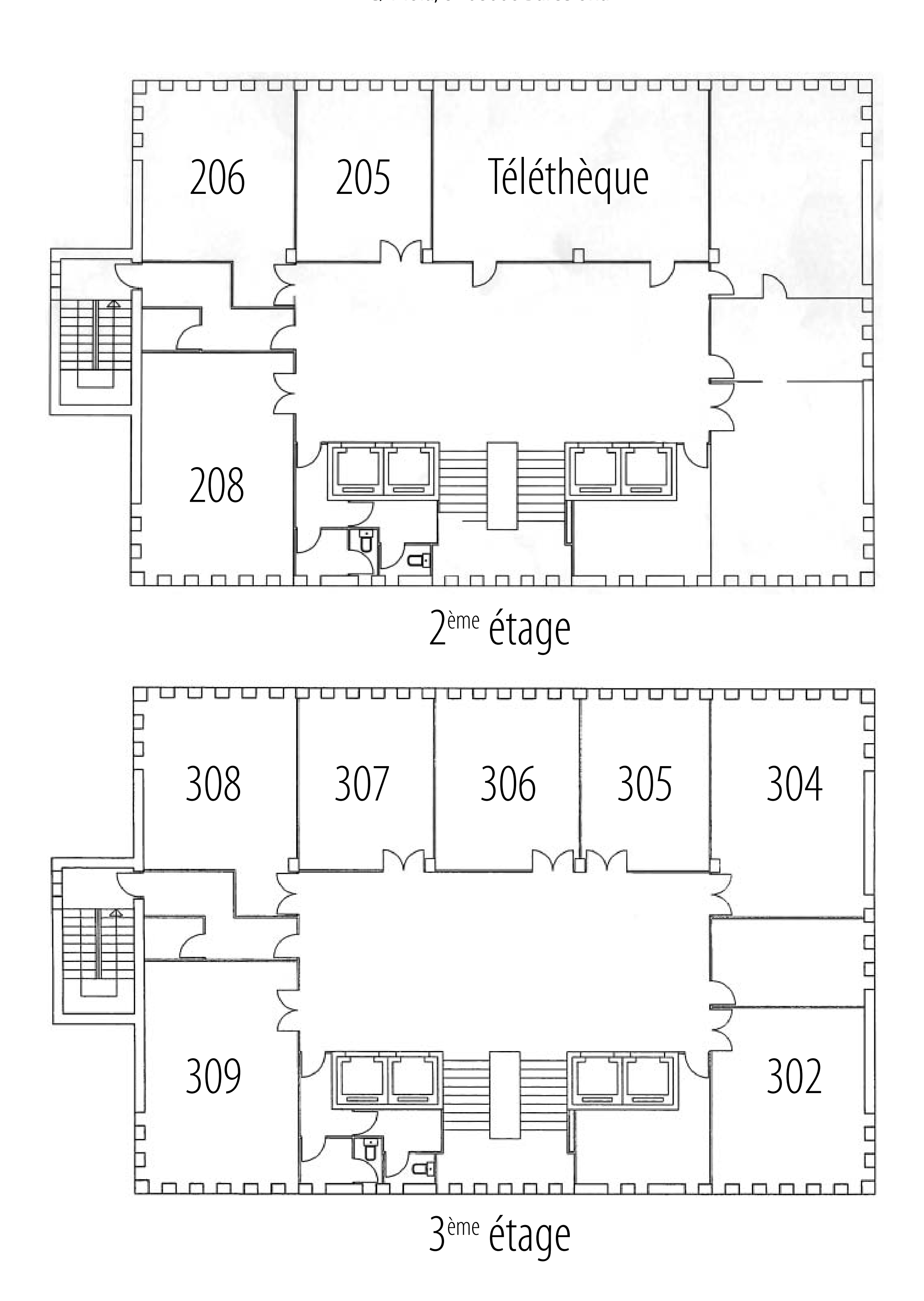


Les conférences sont ouvertes à tous les participants.



À chacune des 4 sessions d'ateliers, vous allez pouvoir choisir d'assister à 1 des 11 ateliers qui vous sont proposés simultanément. Utilisez le code suivant pour savoir le jour et l'heure des ateliers qui vous intéressent.

L'INSTITUT FRANÇAIS DE BARCELONE
C/ Moià, 8 · 08006 Barcelona



Planning

Vendredi 16 novembre 2007

	10h - 11h30	12h - 13h30	15h - 17h	17h15 - 19h15
C1	Salle de spectacle			
C3		Salle de spectacle		
A2			Salle 304	Salle 304
A3			Téléthèque	Téléthèque
A4			Salle 308	
A5			Salle de spectacle	Salle de spectacle
A6			Salle 302	Salle 302
A7				Salle 308
A9			Salle 206	
A10			Salle 208	Salle 208
A11				Salle 206

Samedi 17 novembre 2007

	10h -11h30	12h - 14h00	15h - 17h	17h15 - 18h45
C2	Salle de spectacle			
C4				Salle de spectacle
A2		Salle 304		
A3			Salle de spectacle	
A4		Salle 308	Salle 308	
A5		Salle de spectacle		
A6		Salle 302		
A7		Salle 309	Salle 309	
A8		Téléthèque	Téléthèque	
A9			Salle 302	
A11		Salle 206	Salle 206	
A12		Salle 208	Salle 208	

Sommaire

C1

De l'exercice à la tâche, la centration sur l'apprenant

Jean-Pierre Cuq

Ancien instituteur, puis professeur de collège, certifié de lettres classiques, agrégé de grammaire et docteur en linguistique, Jean-Pierre Cuq a longtemps enseigné en Afrique du Nord. Maître de Conférences puis Professeur de didactique du français langue étrangère à l'Université Stendhal-Grenoble-3, il y a été pendant six ans directeur du Centre Universitaire d'Etudes Françaises pour étrangers (CUEF), puis directeur de l'UFR des Sciences du Langage. Après avoir enseigné à l'Université de Provence, Aix-Marseille-1, il est aujourd'hui professeur de didactique du français langue étrangère et seconde à l'Université de Nice-Sophia-Antipolis.
Il est l'auteur d'une cinquantaine de publications dont trois livres (Le français langue seconde, Hachette, F, 1991, Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère, Didier-Hatier, 1996, et, en collaboration avec Isabelle Gruca, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, PUG, 2002). Il a assuré la direction de la publication du Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, de l'ASDIFLE, association de recherche dont il a été le président. Depuis juillet 2004, Jean-Pierre Cuq est vice-président de la Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF), qui rassemble 70 000 professeurs regroupés dans 170 associations sur les cinq continents.

Comment l'enseignant s'y prend-il pour faire apprendre ? Comme tout professionnel, il dispose d'une panoplie de techniques qu'il sait mettre en œuvre au moment opportun. Ces techniques de base de la classe de langue présentent une remarquable continuité et une constante recherche d'innovation. Mais des pratiques « traditionnelles » de l'exercice à la tâche, aujourd'hui préconisée par le cadre européen commun de référence, se fait jour en contrepoint une longue maturation théorique : la centration sur l'apprenant. Aujourd'hui, en didactique des langues, la nécessité de la *centration sur l'apprenant* est admise de tous au point de paraître indépassable. Nombreux ont été les chemins qui ont mené à cette formule qui sonne comme un dogme moderne. Pourtant la *centration sur l'apprenant* est, en réalité, loin d'être une idée neuve. Ce qui est sans doute le plus moderne, et le plus utile, c'est justement la tentative de conceptualiser cette idée au sein d'une théorie didactique, mais l'attention portée à l'élève a toujours été une intuition largement partagée par les éducateurs, les psychologues et les philosophes.

Hypothèse didactique séduisante et audacieuse, sans aucun doute la plus féconde des dernières décennies pour le foisonnement des réflexions méthodologiques qui la prennent pour fondement, la centration sur l'apprenant s'est aujourd'hui imposée comme le pivot épistémologique que pressentait Henri Holec. Mais, malgré son succès, ne souffre-t-elle pas d'une double faiblesse ?

La première est à vrai dire un peu paradoxale. Fondée elle-même sur la notion de besoin, correspond-elle à un réel besoin ressenti par les acteurs classiques que sont l'enseignant et l'apprenant ? Rien n'est moins sûr. N'est-elle pas une sorte d'indépendance unilatéralement déclarée par les didacticiens ? On peut se demander si, surtout sous sa forme optimale que constitue l'autonomie, elle n'a pas en fait (ce qui ne constitue en rien une critique de notre part puisque nous considérons la didactique comme une discipline d'intervention sociale) accompagnée inconsciemment une évolution économique et sociale. Car il se pourrait bien que ce soit, en fin de compte l'institution qui en soit, du moins en apparence, le premier bénéficiaire. Par exemple la mise en place de centres d'auto-apprentissage des langues dans les universités n'est-elle pas plus due à l'impossibilité matérielle de suivre la demande exponentielle de cours de langues qu'à une réelle volonté de changement pédagogique ?
Sa seconde faiblesse, plus ennuyeuse à nos yeux, est sa relative fragilité conceptuelle. En effet, avance le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*[2], la centration sur l'apprenant est un concept « peut-être transitoire dans l'histoire de la didactique », qui reste largement à construire et qui sera peut-être dépassé avant de l'avoir été.

Quelles sont alors les perspectives de son dépassement ? Elles reposent pour nous sur la nécessité qu'il y a à séparer nettement les différents niveaux d'analyse : le niveau conceptuel, le niveau méthodologique et le niveau pédagogique. Pour ce qui concerne l'apprenant, tout d'abord, nous avons déjà eu l'occasion de dire que pour nous, l'apprenant est un concept didactique, qu'il ne faut pas confondre avec la personne réelle qui apprend : « *apprenant* est le nom d'un concept essentiel à l'analyse didactique : l'apprenant est l'élément du système appelé classe et qui est concerné à un moment donné par l'apprentissage. Tandis qu'élève, ou quel que soit le nom qu'on lui donne : *la personne apprenante* par exemple, renvoie à la personne (enfant ou adulte) effectivement impliquée dans l'acte d'apprentissage. Dans cette perspective, l'étude des éléments liés à la personnalité de la personne apprenante (affectifs, psychologiques, styles d'apprentissage, etc.) ne fournit que des variables dans la description du concept d'apprenant.»[3]

Du point de vue méthodologique enfin, le déséquilibre que la centration sur l'un des éléments du système exerce sur l'ensemble ne sera réduit que par une approche plus globale, dans laquelle les trois pôles que constituent l'apprenant, l'enseignant et le savoir auront une égale dignité. On peut l'appeler, si on veut la centration sur la classe.

Au cours de cette conférence, nous essaierons dans un premier temps de baliser le chemin que la didactique a parcouru vers l'autonomie de l'apprenant et, dans une seconde partie de l'illustrer par sa matérialisation méthodologique que représentent les techniques de classe.

■ PLAN DE LA CONFERENCE

1. Tous les chemins de l'éducation ont mené à la centration sur l'apprenant.
1.1. Du disciple à l'apprenant, le mouvement de centration.
1.2. Une évolution lente et dans le courant général des sciences humaines
1.3. L'activité de l'élève : le changement dans la continuité
2. La centration sur l'apprenant : un bouleversement dans le triangle didactique
2.1. Etre apprenant, ou faire l'apprenant ?
2.2. Au coeur de la centration, l'autonomie.
3. Dans les méthodes
3.1. Considérations méthodologiques.
3.2. Les ressources mises à disposition.
3.3. Un processus d'apprentissage, Apprendre à apprendre.
3.4. Des outils pour l'autonomie : l'évaluation et l'auto-évaluation.
3.4.1. Les exercices auto-correctifs :
3.4.2. L'évaluation formative et l'évaluation sommative :
3.4.3. Vers l'autonomie : l'évaluation formatrice et le portfolio.
4. Techniques de classe
4.1.1. Exercices, activités, tâches
4.1.2. Typologie d'exercices et d'activités
4.1.2.1. Les activités plus appropriées pour la compréhension
4.1.2.1.1. Les questionnaires
4.1.2.1.2. Les exercices de réparation de texte ou les textes lacunaires
4.1.2.1.3. Les exercices de reconstitution de texte ou les puzzles
4.1.2.1.4. Les exercices de mise en relation
4.1.2.1.5. Les activités d'analyse et de synthèse
4.1.2.2. Les activités plus appropriées pour l'expression
4.1.2.2.1. Les activités d'écriture
- Les exercices de réparation de texte
- Les matrices de textes
4.1.2.2.2. Les activités de réécriture
- Les activités de réparation du texte
- Les activités de remise en discours ou en texte

3.1.2.3. Les activités ludiques
- les jeux linguistiques
- les jeux de créativité,
- les jeux culturels
- les jeux dérivés du théâtre,

■ BIBLIOGRAPHIE

• ASDIFLE (1991) *Les auto-apprentissages*. In *Les Cahiers de l'ASDIFLE*. Actes des 6èmes rencontres.
• Astolfi Jean-Pierre (2000) *École des savoirs, école des compétences. Glissement de sens et sens d'un glissement*. In *Revue de l'AQEFLS*, vol.22, n°1 et 2.
• Barbot M.J. (2000) *Les auto-apprentissages*. CLE International. Paris.
• Berlak A. et Berlak H. (1981) *Dilemmes of schooling*. Methuen. New-York.
• Besse H. et Porquier R. (1984) *Grammaires et didactique des langues*. Didier-Hatier. Paris.
• Bertocchini P. et Costanzo E. (1989) *Manuel d'autoformation à l'usage des professeurs de langue*. Hachette. Paris.
• Boyer H. et Rivera M. (1979) *Introduction à la didactique du français langue étrangère*. CLE International. Paris.
• Charlot B. (1997) *Du rapport au savoir*. Anthropos. Paris.
• Conseil de l'Europe (2001) *Cadre européen commun de référence sur les langues : appendre, enseigner, évaluer*. Didier. Paris.
• Conseil de l'Europe (1998) *Les langues vivantes, apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre européen commun de référence*. Comité de l'Éducation. Strasbourg.
• Conseil de l'Europe (2001) *Mon premier portfolio*. Didier. Paris.
• Conseil de l'Europe (2001) *Portfolio européen des langues pour jeunes et adultes*. Didier. Paris.
• Conseil de l'Europe (2004) *Portfolio des langues collège*. Didier. Paris.
• Cuq J.P. (2004) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. ASDIFLE- CLE International. Paris.
• Cuq J.P. et Gruca I. (2005) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble (2ème éd).
• Cuq J.P. (1996) *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Didier. Paris.
• Duda R. et Riley Ph. (1990) *Learning styles*. Presses universitaires de Nancy.
• Galisson R. et Coste D. (1976) *Dictionnaire de didactique des langues*. Hachette. Paris.
• Germain Cl. (1993) *Évolution de l'enseignement des langues, 5000 ans d'histoire*. CLE International. Paris.
• Holec H. (1981) *Autonomie dans l'apprentissage et apprentissage dans l'autonomie*, *Études de Linguistique appliquées*. 41.
• Johnson K. et Johnson H. (1998) *Encyclopedic Dictionnary of Applied Linguistics*. Blackwell Publishers. Oxford.
• Le Boterf Gérard (1995) *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*. Editions d'organisation. Paris.
• Mackey W. (1972) *Principes de didactique analytique, analyse scientifique de l'enseignement des langues*. Pour l'édition française : Didier. Paris.
• Nunan D. (1988) The learner-centred curriculum. Cambridge University Press.
• Nunan D. (1989) *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press.
• Porcher L. (1991) *Recherche et Applications : Les auto-apprentissages.* In *Le français dans le monde*.
• Puren Ch. (1988) *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Nathan. Paris.
• Puren Ch., Bertocchini P. et Costanzo E. (1998) *Se former en didactique des langues*. Ellipses. Paris.
• Richterich R. (1985) *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Hachette. Paris.
• Willis J. (1996) *A Framework to Task-Based Learning*. Longman. Londres.

[1] Le texte de cette conférence est, avec quelques modifications, celui publié par JP Cuq et I. Gruca dans ITL, International Journal of Applied Linguistics, n°154, *La centration sur l'apprenant en didactique du FLE*, P. Desmet et S. Verlinde éds, Louvain 2007, pp. 1-17

[2] *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, article « centration ».

[3] Cuq J.-P. et Gruca I. : *op. cit.,* p. 138.



Ouvrir la classe de langue sur le monde pour motiver les apprenants et modifier la relation enseignants-apprenants

Christian Ollivier

Après avoir été didacticien et directeur du Centre de langues à l'Université de Salzbourg, Christian Ollivier est maintenant enseignant-chercheur en linguistique et didactique du français à l'IUFM et à l'Université de La Réunion. Ses domaines de spécialité sont les TICE et la didactique des langues, de même que l'intercompréhension. Il a été et est le coordinateur de plusieurs projets européens : Babelnet – Canal Rêve, DidacTIClang, Intercom. Co-auteur de la collection Les Évaluations de Rond-Point (Difusión).

Le Cadre européen commun de référence (CECR) définit son approche comme une « perspective actionnelle »[1] (CECR 2000, 15) et semble vouloir se démarquer de l'approche communicative qu'il ne cite nulle part explicitement ? Seules quatre références bibliographiques d'ouvrages publiés en 1979 et 1992[2] font apparaître les termes « approche communicative » ou « méthodologie communicative ». L'adjectif « comunicatif/ve » est sinon principalement associé à « compétence », « stratégie », « tâche » et « activité », mais jamais au terme « approche » ou « perspective ». Un tournant a donc été pris dont il convient de prendre la mesure pour se demander ensuite comment mettre en oeuvre la nouvelle approche retenue par le CECR. Nous montrerons ici comment la perspective actionnelle invite à ouvrir la classe de langue sur l'extérieur et comment cette ouverture peut permettre de faire évoluer la relation entre enseignant et apprenants.

■ LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE

Le CECR définit comme suit la perspective actionnelle :
La perspective privilégiée ici est [...] de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. (CECR, 2000:15)

Au centre de la définition se trouve la tâche, définie comme une action menée par des acteurs sociaux avec une visée spécifique dans des circonstances précises. En mettant non plus la communication langagière, mais l'action au cœur même du Cadre, le Conseil de l'Europe réoriente les objectifs et la méthodologie de l'enseignement des langues.

Au niveau de la politique linguistique, il s'agit certes toujours de permettre aux citoyens européens de communiquer entre eux lors de rencontres ponctuelles, mais surtout il s'agit d'en faire des personnes capables d'agir dans une langue étrangère. Ces personnes doivent être en mesure de réaliser (ensemble) des tâches qui ne sont pas exclusivement langagières, elles doivent pouvoir étudier, travailler... vivre dans des contextes linguistiques variés. C. Puren, dans une analyse de l'évolution des méthodologies, définit les objectifs sociaux de plusieurs approches successives et conclut que l'approche communicative visait à favoriser les « *rencontres ponctuelles entre ressortissants de pays différents, dans un cadre touristique ou dans un cadre professionnel* » alors que, dans la perspective actionelle, « *on va considérer [...] que tout élève doit être préparé à étudier en partie en langue étrangère, à aller suivre une partie de son cursus universitaire à l'étranger, à faire une partie de sa carrière professionnelle dans un autre pays* » (Puren 2007) ou en langue étrangère dans son propre pays.

Outre cet aspect politique, nous retiendrons comme primordiale l'intégration de l'activité langagière dans une tâche qui, d'une part, dépasse la simple utilisation de la langue et, d'autre part, s'inscrit dans un contexte social bien défini qui lui donne sa pleine signification.
Sur ce dernier point, le Conseil de l'Europe suit les récentes théories des philosophes du langage (Jacques, 1985 et Grillo, 2000) qui placent les interactions sociales au centre de toute communication : la réalisation de toute tâche et de toute activité langagière qui lui est liée dépend des interactions sociales dans le cadre desquelles elle a lieu. Autrement dit, c'est la relation interpersonnelle qui définit principalement l'utilisation de la langue :

> *À y regarder de près, l'aptitude à la communication […] réclame encore et surtout une compétence communicationnelle qui garantit l'adéquation des actes accomplis relativement à la relation engagée.*
> *Par où il devient clair que la spécification du vouloir-dire […] s'effectue elle-même sous contrainte relationnelle* (Grillo 2000, 257).

Au plan didactique, tout cela a des implications que l'on ne saurait ignorer. L'enseignant devrait proposer à ses apprenants des tâches demandant certes un recours à une ou des activités langagières, mais pouvant également dépasser celles-ci. De plus, il devrait veiller à ce que ces tâches s'inscrivent dans une véritable relation sociale demandant une réelle implication du sujet. Il s'agit en effet, comme dans le long terme, de permettre à l'apprenant, pensé comme « acteur social », de *faire* quelque chose en utilisant la langue qu'il est en train d'apprendre.

Cette vision des choses remet en cause la plupart des activités proposées habituellement à l'apprenant car celles-ci restent trop souvent des activités visant exclusivement une utilisation de la langue à des fins d'apprentissage hors de tout contexte social réel.

■ LES SITUATIONS HABITUELLES D'ENSEIGNEMENT

Dans les situations habituelles d'enseignement, l'apprenant parle, écrit, écoute... non pas dans le but de faire quelque chose de précis en dehors du linguistique, mais uniquement dans celui d'apprendre la langue. Les vraies tâches, l'utilisation « pour de vrai » de la langue est remise à une date ultérieure. De plus, la majorité des activités proposées ne demande pas ou guère d'implication de la personne dans une véritable relation inter-humaine.

Prenons un exemple : Pour le niveau A1 du Diplôme d'études de langue française, on trouve, dans un recueil d'exemples publiés par le Conseil de l'Europe, la consigne suivante accompagnée d'une illustration montrant le côté texte d'une carte postale adressée à un certain Monsieur Jean Delapierre habitant 3, rue du Jardin Public à 16100 Cognac :

> *Vous êtes en vacances. Vous envoyez une petite carte postale à un ami en France.*
> *Vous lui parlez du temps, de vos activités et vous lui donnez votre date de retour.*
> (40 à 50 mots) (Conseil de l'Europe, nd : 72)[3].

Cette consigne met l'activité langagière de production au centre de l'activité et simule une relation amicale avec une personne que les apprenants ne connaissent pas. Certains apprenants penseront peut-être à un ami précis et écriront comme s'ils avaient écrit à cette personne, mais gageons que cela reste une minorité. Au final, l'apprenant écrit à l'enseignant en faisant semblant d'être en vacances et d'écrire à un ami fictif, car il a bien compris qu'en fait, il s'agissait d'un exercice de langue dont le seul lecteur sera l'enseignant. Pour reprendre les mots de E. Grillo, il agit en adéquation relativement à la relation (enseignant – apprenant) engagée. L'apprenant n'est ainsi pas amené à communiquer en tant que personne dans le cadre fixé par une réelle interaction d'amitié, mais il écrit à un enseignant pour répondre à des contraintes (sociales) simulées et fixées par celui-ci.

Or, si on veut proposer de vraies tâches aux apprenants, il est essentiel de dépasser la simulation de relations sociales et de sortir de la relation enseignant-apprenant pour que l'apprenant puisse vraiment s'impliquer dans ce qu'il fait dans et avec la langue, pour que l'apprenant prenne conscience que la langue apprise peut lui permettre d'entrer réellement et immédiatement en contact avec d'autres

locuteurs (natifs ou non) de cette langue. Comme nous allons le voir, cet important changement de perspective peut avoir des conséquences très positives sur la motivation des apprenants, sur la qualité de leurs productions et sur la relation enseignant-apprenants.

Nous allons maintenant, à l'aide d'un exemple et des résultats d'une expérience, montrer comment il est possible d'ouvrir la classe sur le monde et en quoi cette ouverture provoque les effets positifs que nous venons d'évoquer.

■ UN EXEMPLE D'OUVERTURE SUR LE MONDE : L'ÉCRITURE DE RECETTES DE CUISINE

Nous prendrons l'exemple de l'écriture de recettes de cuisine, activité souvent proposée par les manuels au niveau 1. Selon les consignes – et, bien entendu, les enseignants –, cette activité peut s'avérer purement didactique ou proche de la tâche telle que définie par le CECR.

Une consigne telle que la suivante – reprise d'un manuel récent : « Ecrivez la recette d'un gâteau traditionnel de votre pays » introduit une activité qui ne s'inscrit – tout au moins explicitement – dans aucun contexte social. Dans de nombreuses situations d'enseignement, il est donc probable que les recettes écrites ne seront bien souvent lues que par l'enseignant. Dans ce cas, l'apprenant se concentrera probablement sur les aspects linguistiques de sa production, veillant à faire le moins d'erreurs possible. Que la recette donne envie de la réaliser, qu'elle soit facilement réalisable ou non grâce aux instructions données et qu'elle donne ou non un plat de qualité compte finalement peu. Or, ce sont bien là les critères de qualité d'une recette. On peut également présager que les retours de l'enseignant porteront moins sur ces aspects que sur la qualité linguistique de la production écrite.

Un manuel plus orienté vers la réalisation de tâches, en l'occurrence *Rond-Point*, propose, lui aussi, de rédiger des recettes, dans l'unité 7 du volume 1. L'objectif est ici cependant de créer « le recueil de recettes de notre classe » (RP, 73). La consigne précise que les recettes pouront soit être affichées dans la salle de cours soit être photocopiées et distribuées à tous les membres du groupe d'apprenants. On voit que l'optique change. L'apprenant écrit maintenant pour partager un savoir avec d'autres, il écrit dans une relation sociale réelle et donc clairement définie. Il doit s'interroger sur l'intérêt que sa recette peut avoir pour ses pairs. Puisque ceux-ci peuvent être amenés à la réaliser, il devra veiller à une rédaction facilitant la mise en pratique et surtout à la qualité culinaire de sa contribution. L'apprenant va devoir constamment prendre en compte les personnes auxquelles il s'adresse et compter sur leurs réactions de satisfaction ou non si celles-ci tentent de cuisiner le plat présenté. Il y a donc un réel enjeu dans lequel l'aspect « langue » n'occupera plus le devant de la scène. La langue servira à réaliser la tâche proposée, mais ne sera plus le seul objet de l'activité.

Pour l'instant, nous en sommes restés au niveau du groupe d'apprenants. Analysons ponctuellement ce que l'élargissement du cercle des destinataires à l'ensemble des membres de l'institution (école, centre de langues, université populaire...) peut avoir comme conséquences. Dans le cas des recettes de cuisine, il pourrait s'agir de la diffusion du recueil auprès des personnes travaillant ou fréquentant l'institution.

Outre les effets évoqués pour la production du recueil destiné au groupe, on peut s'attendre à ce que les apprenants apportent ici un soin plus approfondi à la présentation de leurs recettes afin de donner envie à leur public d'acquérir ou tout simplement de prendre sur un présentoir le recueil proposé.
Le succès ou non du recueil sera un révélateur de la qualité du travail fourni et, comme précédemment, ce ne sont pas les critères de nature linguistique qui primeront dans l'évaluation de la qualité du recueil par son public-cible.

Ouvrons maintenant encore plus le cercle des destinataires. L'étape suivante serait la publication auprès d'un public hors institution de rattachement. La publication d'un tel recueil de cuisine par une maison d'édition reste probablement illusoire. En revanche, Internet nous semble d'un grand intérêt. Plusieurs sites, notamment de très nombreux forums, proposent en effet de déposer des recettes. L'intérêt de ces sites réside dans le fait qu'ils ne s'adressent pas à des apprenants de langue, mais à des utilisateurs

principalement natifs qui réaliseront vraiment les recettes. Il suffit pour s'en convaincre de regarder au préalable les nombreuses réactions aux recettes déposées. D'une part, ces réactions sont les preuves que les internautes utilisent vraiment les recettes postées. D'autre part, elles fournissent une évaluation des contributions puisque les internautes cuisiniers y indiquent très souvent leur degré de satisfaction ou d'insatisfaction.

En quoi cette ouverture sur le monde de l'Internet est-elle bénéfique ?

■ EFFETS POSITIFS DE L'OUVERTURE

Les résultats d'expériences menées à l'Université de Salzbourg nous fournissent des résultats intéressants[4]. Dans un cours de langue visant à approfondir et consolider les compétences écrites des étudiants, des activités d'écritures diverses avaient été proposées : certaines (CV et lettres de motivation, biographies d'écrivains...) n'étaient destinées qu'à être lues par l'enseignant, deux autres, en revanche, ont fait l'occasion d'une publication sur Internet: des critiques de courts métrages et de nouvelles ont été publiées sur un blog ouvert à cet effet et des articles ont été produits pour l'encyclopédie en ligne *Wikipédia*. En fin de cours, les étudiants ont été interrogés sur leur motivation à réaliser les activités proposées et sur les aspects positifs et négatifs de chacune de ces productions.

Les réponses des étudiants font clairement ressortir que la publication sur Internet – surtout sur un site qui n'a pas été créé pour le cours – motive plus que l'écriture de textes lus uniquement par l'enseignant, plus même que l'écriture de CV et lettres de motivation dont la valeur pratique est pourtant reconnue par les étudiants.

Parmi les aspects positifs et particulièrement motivants, les étudiants ont retenu le fait qu'il s'agissait d'une publication réelle. Plusieurs mentionnent comme facteur de motivation le fait d'être publié et lu par d'autres internautes et de ne pas écrire seulement « pour le prof / nous », autrement dit de dépasser la relation enseignant-apprenant, mais aussi le cadre du groupe des pairs. Des remarques du type "tout le monde peut le lire », « quelque chose de *réel* – un travail au résultat durable / faisant sens » vont dans cette direction. Les étudiants ont apprécié de travailler « pour de vrai » et d'être lus par de vrais lecteurs

Des étudiants ont également souligné comme particulièrement motivant le fait de publier sur un sujet qui leur était familier. Ils ont eu l'impression d'avoir ainsi une expertise partageable sur un site largement consulté.

A cela s'ajoute, dans le cas d'une publication sur un site spécialisé s'adressant en priorité à des locuteurs natifs, un souci de correction de la part des participants à l'expérience. Cette attention apportée à la qualité du contenu *et* de la langue apparaît dans les réactions des apprenants, mais aussi dans le fait que la grande majorité des apprenants nous ont envoyé leur texte avant publication en nous priant de le corriger.

Non seulement la publication de textes sur un site en ligne reconnu incite l'apprenant à plus de précision et d'attention dans son écriture et permet une production au sein d'interactions sociales réelles, mais en outre, elle permet de modifier le rapport apprenant-enseignants. L'enseignant n'est plus le destinataire final des productions : plusieurs étudiants ne nous ont à aucun moment soumis leur texte, ils nous ont seulement informé de sa publication. L'enseignant n'est plus celui qui juge la production de l'apprenant, il est celui qui est consulté en tant qu'expert et personne-ressource pour, par exemple, améliorer un texte à publier sur une plate-forme internationale. Ce n'est pas l'enseignant qui fixe les critères d'évaluation, mais les lecteurs des contributions. Et ces critères sont généralement les véritables critères de qualité pour les productions concernées.

Pour les recettes de cuisine, la publication sur un des très nombreux forums de cuisine présents sur Internet devrait avoir des effets similaires à ceux décrits ci-dessus avec, en prime, la possibilité pour les apprenants de communiquer avec les personnes qui auront réagi à leur recette.

■ CONCLUSION

En conclusion, nous pouvons affirmer que proposer des tâches qui prennent place au sein d'interactions sociales réelles dépassant le cadre du groupe permet de mettre en oeuvre la perspective actionnelle du CECR, mais surtout contribue à augmenter sensiblement la motivation des apprenants et les incite à une plus grande exigence de qualité au niveau du contenu et de la langue. En outre, ces tâches induisent une modification de la relation apprenant – enseignant, ce dernier pouvant être considéré par l'apprenant comme une personne-experte l'aidant à atteindre le but fixé.

Les résultats encourageants de cette expérimentation ne peuvent donc que nous conforter dans la promotion d'une approche interactionnelle, une approche demandant aux apprenants de faire quelque chose au sein d'interactions sociales réelles, une approche privilégiant des tâches réelles dont le résultat durable dépasse le cadre étroit de la classe de langues et l'interaction réductrice apprenant - enseignant. Internet offre pour cela des possibilités encore largement inexploitées.

■ BIBLIOGRAPHIE

- Conseil de l'Europe 2000 (2006) *Le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Strasbourg : Division des langues vivantes, Conseil de l'Europe. DidacTIClang.
- Conseil de l'Europe (nd). *Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages : learning, teaching, assessment. Writing Tasks : Pilot Samples*. http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/exampleswriting.pdf *
- DidacTIClang. *Formation des professeurs de langue à une didactique de l'Internet par Internet*. Cité CECR. http://www.didacticlang.eu *
- Grillo Éric (2000) *Intentionnalité et signifiance : une approche dialogique*. Bern/ Berlin/ Bruxelles/ Frankfurt am Main/ New York/ Wien : Peter Lang, Publications Universitaires Européennes.
- Jacques Francis (1985) *L'espace logique de l'interlocution*. Presses universitaires de France. Paris.
- Ollivier Christian, Lamy M.N., Mangenot F. et Nissen E (2007) In *Actes du colloque EPAL 2007. Échanger pour apprendre en ligne*. Grenoble, 7-9 juin 2007. http://w3.u-grenoble3.fr/epal/actes.html *
- Puren Christian (2002) *Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle*. In *Langues modernes*. N°3/ 2002. pp. 55-71. http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844 *

* Dernière consultation : sept. 2007

[1] La version anglaise fait usage du mot « action-oriented approach ».

[2] Brumfit, C. (1984) *Communicative Methodology in Language Teaching. The roles of fluency and accuracy*. CUP. Cambridge.
Brumfit, C. & Johnson, K (sous la direction de) (1979) *The communicative approach to language teaching*. OUP. Oxford.
Canale, M. & Swain, M. (1980) *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*, *Applied linguistics*, vol. 1, n° 1.
Lussier, D. (1992) *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Col. F. Hachette Paris.

[3] Il ne s'agit en rien de critiquer ici une consigne élaborée par des collègues compétents, mais de l'analyser à titre d'exemple en termes d'interactions sociales pour montrer les limites de la plupart des activités proposées aux apprenants. Nous sommes, de plus, conscient que cette consigne a été rédigée pour une situation de certification dans laquelle le recours à la simulation de relations sociales est difficilement évitable.

[4] Ces expériences ont été présentées et analysées dans une communication donnée au colloque EPAL (Échanger pour apprendre en ligne) à Grenoble en juin 2007 (cf. Ollivier 2007).



Grammaire et approche actionnelle : de l'acte de langage à l'interaction

Danièle Flament-Boistrancourt

*Danièle Flament-Boistrancourt est professeur au Département de Sciences du langage de l'Université Paris X-Nanterre.
Elle a donné des cours pratiques de Fle pendant quinze ans et participé à la rénovation de l'enseignement du français en Belgique néerlandophone (voir le projet Lancom* http://bach.arts.kuleuven.ac.be/elicop*).
Danièle Flament est aussi spécialiste de sémantique et de pragmatique.*

■ OBJECTIF DE LA CONFÉRENCE

L'approche actionnelle implique de passer de la production d'actes de langage isolés (« se présenter », « s'informer », etc.) à la gestion d'une interaction dans son intégralité. Nous montrerons à l'aide d'un exemple concret : la scène du baby-sitting emprunté au corpus *Lancom* que les moyens à mettre en œuvre pour atteindre cet objectif sont en fait simples. Il s'agit d'une part de prendre enfin en compte ce que nous disent depuis 30 ans les recherches sur le parlé et les interactions, et d'autre part d'amener l'enseignant à porter sur l'oral un regard dégagé des règles de l'écrit.

■ TRANSCRIPTION DU DOCUMENT EXPLOITÉ

Le Baby-sitting: « la conversation téléphonique » (NL)

Scène jouée par des apprenants néerlandophones de français âgés de 18 ans
Communication téléphonique : F = fille / M = maman

ring! ring!
M-1 > euh: allô à qui ai-je l'honneur
F-2 > allô = ici Karen (Maxois) = je vous téléphone en rapport avec le job du baby-sitting = est-ce qu'il est encore libre ?
M-3 > oui oui = vous êtes la première = personne = qui qui me téléphone pour le job
F-4 > waw ! c'est fantastique ça ! parce que moi je suis vraiment intéressée = j'aime beaucoup les enfants et en plus = j'ai besoin de l'argent = combien d'enfants avez-vous ?
M-5 > deux enfants euh : un fils de : trois ans et = trois ans et une euh : fille de : quatre ans
F-6 > waw ! ce sont des âges très amusants ! j'adore les petits enfants = quand quand est-ce que je devrai travailler ?
M-7 > euh deux les deux premières semaines euh de : juillet = et euh : c'est à : euh neuf heures = jusqu'à : seize heures = euh : mais = tu ne dois pas (alors) travailler dans le week-end = et si vous voulez euh : vous euh : peut = vous voulez euh : = = euh : tu peux euh : venir = { rire }
M-8 > euh : pour euh avoir pour fai pour faire euh con euh connaissance avec mes enfants
F-9 > ah chouette ! bien sûr bien sûr je vais... ! est-ce que ça veut dire que je suis acceptée ?
M-10 > oui euh : vous êtes la personne parfaite pour euh : le job !
F-11 > waw ! c'est incroyable ! = incroyable ! je n'oserais jamais penser cela !
M-12 > mais c'est moi qui euh : dois = euh qui dois être contente ! enfin j'ai = j'ai trouvé quelqu'un pour le job = = et euh bien = je : je te vois = demain ?
F-13 > oui = d'accord ! au revoir madame !
M-14 > à demain!

Le Baby-sitting: « la conversation téléphonique » (FF)

Scène jouée par des francophones
Communication téléphonique : A = Agathe / G = Gérard

ring! ring!
G-1 > oui allô?
un deux trois
A-2 > allô bonjour monsieur je vous appelle pour l'annonce que vous avez placée dans le journal pour une garde d'enfants je : voudrais savoir si la place est toujours libre
G-3 > ah oui oui tout à fait euh : vous êtes intéressée ?
A-4 > et ben : oui si c'est pour ça que je vous téléphone {rires}
G-5 > bon bon = écoutez quel âge avez-vous ?
A-6 > euh : dix-huit ans
G-7 > très bien ! vous êtes étudiante je suppose ?<INTO>
A-8 > euh oui je suis en : dernière année de : lycée je suis en terminale
G-9 > oui = bon vous avez déjà gardé des enfants ?
A-10 > oui plusieurs fois ça fait deux trois ans que : je : je : je cherche des gardes d'enfants et c' <NEG> est pas la première fois j'ai fait tous les âges des plus petits: jusqu'à dix douze ans
G-11 > ah d'accord ! vous avez des frères et soeurs peut-être?<INTO>
A-12 > oui j'ai un grand soeur une grande soeur et un petit frère donc euh : j'ai pris l'habitude de : de garder mon petit frère donc euh à ce niveau-là il y a pas de problème
G-13 > vous gardez pas la grande soeur?<INTO>
A-14 > non non = non non non
G-15 > bon bon ! écoutez vous habitez euh : dans quelle dans quelle région dans quel quartier là ?
A-16 > euh : à Marcq-en-Baroeul derrière le : le niveau de Inno : le supermarché
G-17 > bon ben écoutez c'est bien nous habitons également à Marcq-en-Baroeul = euh : écoutez dans certains cas euh : on aimerait bien que vous puissiez prendre le repas avec euh : avec notre fils et éventuellement dormir est-ce que ça vous gêne ?
A-18 > ah non moi ! il n'y a pas de problème puisque : je : comment dire je vais en cours en : en vélo = donc euh ça me dérange pas du tout de dormir puisqu'après j'ai mon moyen de locomotion mais euh : les repas vous voulez que je les prépare ou c'est : ?
G-19 > ben écoutez euh ça dépend en fait euh : lorsque : lorsque mon épouse : est à la maison il <NEG>y a pas de problème mais lorsque je suis en déplacement et elle aussi euh : quelquefois on prépare les choses à l'avance ou bien on vous demande de faire une petite préparation
A-20 > oui mais de toute façon
G-21 > c'est possible ?
A-22 > ouais ouais aucun problème
G-23 > bon bon
A-24 > à ce niveau-là il y a aucun problème
G-25 > alors écoutez euh : lorsque lorsque mon épouse est partie et que je suis moi je <NEG> suis pas en déplacement en fait il faudrait que vous arriviez vers euh : vers dix-sept heures trente si c'est possible disons que notre fils euh : Lucien qui a qui a douze ans = euh revient de l'école vers vers dix-sept heures quinze dix-sept heures trente = donc si vous pourriez arriver vers cette heure-là ce serait très bien c'est possible pour vous ?
A-26 > euh : je euh : plutôt vers euh : j'arriverai plutôt vers six heures moins vingt peut-être
G-27 > oui ben écoutez ça va
A-28 > parce que je finis les cours un tout petit peu plus tard donc le temps de revenir
G-29 > non mais i/l y a pas de problème il y a pas de problème vous savez il est grand donc
A-30 > donc il sera peut-être un quart d'heure tout seul mais normalement
G-31 > non c'est très bien = c'est très bien = alors lorsque je : lorsque je suis là : si vous voulez moi je : reviens vers vingt heures en général
A-32 > hmhm
G-33 > hein ? donc je vous demanderai simplement en fait d'être présente et puis de : de regarder un

peu ses devoirs ou de :
A-34 > oui
G-35 > de faire attention qu'il travaille
A-36 > et il est en quelle classe ?
G-37 > il est en cinquième
A-38 > oh ben ça va
G-39 > donc vous n'aurez pas trop de difficultés je crois hein ?
A-40 > ouais ouais
G-41 > et : alors par contre lorsque: lorsque: mon épouse est en déplacement et moi aussi je suis en déplacement : = euh : là il serait souhaitable que vous puissiez rester le soir hein ? : donc euh : vous vous occupez de lui euh jusque neuf heures trente environ
A-42 > oui
G-43 > jusqu'au moment où il se couche
A-44 > hm
G-45 > et puis alors le lendemain matin : euh : il se lève vers euh sept heures moins le quart
A-46 > oui et il a cours à quelle heure ?
G-47 > et il a cours à huit heures donc il quitte
A-48 > bon ben c'est : c'est comme moi donc c'est pratique
G-49 > c'est ça donc il quitte la maison : vers euh : vers huit heures moins vingt
A-50 > hm
G-51 > euh : donc là il faudrait si vous voulez le réveiller : et puis euh lui préparer le petit déjeuner
A-52 > oui oui oui oui
G-53 > enfin il est il est grand hein ? il sait préparer
A-54 > ben ça je le fais déjà pour mon frère donc il y a pas de problème
G-55 > oui : il sait préparer ça lui-même mais enfin c'est a disons que c'est assurer une présence hein ?
A-56 > d'accord
G-57 > bon
A-58 > pas de problème
G-59 > bon alors écoutez pour pour les tarifs là bon je sais pas euh : si vous avez l'habitude de faire ça quelle est vos : quelles sont un petit peu vo:s vos exigences oui disons que nous on : ce qu'on pensait vous proposer c'est euh : vingt-cinq francs de de l'heure de : de présence hein ? euh : le soir et le matin
A-60 > oui ben c'est : c'est ce qu'on généralement c'est ce qu'on me donne aussi
G-61 > oui : bon puis alors pour la nuit on: on vous proposerait un forfait de : de soixante-quinze francs = hein ?
A-62 > ah oui ben c'est
G-63 > donc ça fait que si euh : si vous euh : si vous venez le soir mettons à six heures moins vingt bon jusqu'à : jusqu'à neuf heures et demie = disons on considère que : que vous travaillez jusqu'à neuf heures et demie parce qu'en principe à cette heure-là il est au lit hein ?
A-64 > oui oui
G-65 > donc ça vous ferait quatre heures environ pour le soir = et puis euh : une petite heure pour le matin donc allez ça ferait cinq heures = et puis la nuit ça vous ferait deux cents francs pour euh : pour euh : disons la nuit complète quoi hein ?
A-66 > oh mais c'est très bien
G-67 > bon ça vous convient ça ?
A-68 > oh oui oui oui il y a aucun problème !
G-69 > bon ben écoutez bon ce qu'il faudrait quand même c'est qu'on vous voie
A-70 > ah oui oui oui bien sûr !
G-71 > hein ? on aimerait bien vous rencontrer = alors euh : quand pouvez-vous venir euh : nous voir ?
A-72 > euh : ben : le lundi-soir euh le lundi : ben tous les jours de la semaine mais à partir de : de sept heures environ ?
G-73 > oui : alors oui
A-74 > ou le mercredi après-midi si vous préférez
G-75 > non je préfère le soir hein ?
A-76 > le soir ?

G-77 > parce que moi je reviens tard le soir : et puis alors il faudrait que ça soit un jour où mon épouse est là écoutez je vous propose jeudi prochain : vers vingt heures est-ce que ça vous convient ?
A-78 > ah oui aucun problème euh: est-ce que vous pourriez m'expliquer où vous habitez s.v.p. ?
G-79 > ah ben oui bien sûr alors écoutez on habite euh : on habite Avenue de la République
A-80 > oui
G-81 > à Marcq-en-Baroeul vous connaissez l'Avenue de la République ?
A-82 > oui oui oui je vois je vois je connais bien Marcq
G-83 > bon alors vous prenez en fait euh : la contre-allée dans le sens euh Tourcoing euh Croisé-Laroche
A-84 > oui oui
G-85 > hein vous connaissez ?
A-86 > je connais bien
G-87 > euh : et puis à partir de : vous voyez un peu le croisement avec l'autoroute avec le magasin Habitat ?
A-88 > oui c'est là où il y a ce : où il y a Sofitel d'ailleurs ?
G-89 > voilà c'est ça
A-90 > oui d'accord
G-91 > bon ben vous suivez vous suivez la contre-allée:
A-92 > hmhm
G-93 > et puis euh : vous suivez ça : un peu avant le carrefour donc il y a le premier carrefour euh : que vous allez rencontrer à cinquante mètres et il y a une petite voie privée = hein ? = qui s'appelle l'Ermitage des Saules
A-94 > hmhm
G-95 > c'est au numéro cent neuf hein ? le cent neuf ça indique l'entrée dans cette euh : l'entrée ça marque l'entrée de cette petite voie privée :
A-96 > oui
G-97 > et puis là vous rentrez et c'est la première maison à gauche c'est le numéro trois donc c'est très facile
A-98 >d'accord bon alors aucun problème
G-99 > alors écoutez
A-100 > euh : voulez-vous que je vous laisse mes coordonnées avant que : ?
G-101 > et ben écoutez volontiers alors vous me donnez votre nom quand même
A-102 > donc euh : je m'appelle Agathe Duchemin
G-103 > oui
A-104 > d u = c h e m i n
G-105 > oui
A-106 > donc euh : c'est le : vingt
G-107 > oui
A-108 > quatre-vingt-dix-huit
G-109 > oui
A-110 > soixante
G-111 > oui
A-112 > soixante-treize
G-113 > très bien ! alors nous c'est Durand = hein ? : Durand d u r a n d = hein ? =
A -114 > hm = de toute façon j'ai vos coordonnées puisque : je les ai dans l'annonce
G-115 > voilà vous avez mon numéro de téléphone
A-116 > bon ben alors à jeudi prochain !
G-117 > très bien ! à jeudi ! merci ! au revoir !
A-118 > merci ! au revoir !

■ BIBLIOGRAPHIE

- Flament-Boistrancourt D. et Debrock M. (1996) *Le corpus LANCOM : bilan et perspectives*. In *I.T.L. Review of Applied Linguistics*. N° 111-112, p. 1-36. Université de Louvain. K.U. Leuven.
- Flament-Boistrancourt D. et Debrock M. (1997) *L'acte de question dans des scènes d'embauche à partir d'un corpus différentiel (francophones vs apprenants néerlandophones de français)*. In *PArole*. N°2, p. 93-120. Mons. Belgique.
- Flament-Boistrancourt D. et Cornette G. (1999) *Bon français ou vrai français ? Une étude de l'acte de question menée à partir d'un extrait du corpus LANCOM : les scènes dites du baby-sitting*. In *Travaux de linguistique*. N°38, p. 119-153.
- Flament-Boistrancourt D. (2001) *Pragmatique et approche communicative : la contribution du corpus LANCOM*. In *Le français dans le monde recherches et applications*, p. 143-170.
- Flament-Boistrancourt D. (2001) *Jeux de rôle et discours d'enseignants en Belgique néerlandophone : analyse d'un double bind ordinaire*. In *Langue française*. N°131, p. 66-88.

Tous ces articles sont directement accessibles sur http://www.kulak.ac.be/~dboistra.



Traiter la grammaire dans une perspective actionnelle

Monique Denyer

Parallèlement à l'enseignement du Français langue maternelle (FLM) et de l'Espagnol langue étrangère (ELE) dans l'enseignement secondaire, elle a assuré durant 13 ans la vice-présidence des cours d'été de FLE de l'Université libre de Bruxelles et les stages de didactique de cette même université. De 1993 à 2000, elle s'est consacrée à la formation continue des enseignants de FLE et d'ELE au Centre d'auto-formation et de formation continue de la Communauté française de Belgique et est actuellement inspectrice de ces mêmes disciplines, dans la même communauté. Elle est l'auteure de manuels de FLM, FLE et ELE chez De Boeck (Belgique), auteure des guides pédagogiques 1, 2 et 3 de Rond-Point (Difusión) et co-auteure de la collection Les Évaluations de Rond-Point (Difusión).

L'objectif de l'atelier est d'amener à une réflexion étayée par les exercices qui suivent (sur le cas de l'emploi des temps du passé) et focalisée sur chacune des rubriques de tête du tableau suivant : fonction de la grammaire dans une perspective actionnelle ; conception de la « règle » ; conception, plus générale, de l'apprentissage ; pratiques prônées.

Pour rester fidèle méthodologiquement à la perspective actionnelle, les réponses à ces questions seront construites en cours d'atelier et se trouvent résumées ci-dessous de façon radicale, quoique dans une perspective historique.

Méthodes	Fonction de la grammaire	Conception de la règle	Conception de l'apprentissage	Pratiques
M.T.	Objectif	Loi (sociale)	Transmissif	Explication/application
M.A.V.	Outil de programmation	Loi (naturelle)	Behaviorisme	Répétitions/ex. structuro-globaux
A.C.	Outil de réalisation des actes de langage	Hypothèse	Socio-constructivisme	Analyse et conceptualisation
P. Act.	?	?	?	?

■ LES TEMPS VERBAUX DU PASSÉ : PROBLÉMATIQUE

1. Dans mon jeune temps, les gens . . . . (chanter). Les peintres, parmi leurs échafaudages, ... (ressembler) à des oiseaux en cage, des oiseaux blancs, qui . . . . (chanter). Lorsque les triporteurs (siffler) tous le même air aux carrefours, c' . . . . . . (être) le succès, la consécration.

Aujourd'hui, malheureux, pris dans la grande hargne mortorisée qui . . . . (couler) dans notre ville, tel un sang trop épais, qui . . . . . (chanter) encore ? Ce qu'ils . . . . (attendre) les peintres, les triporteurs, et tous les gens de mon pays, c' . . . . (être) l'heure de rentrer chez eux pour « écouter chanter ». Car il n'y a plus que la radio qui . . . . . (chanter)).
Un jour prochain, on . . . . (promener) avec soi la boîte magique qui . . . . (permettre) d'entendre la radio toute la journée et . . . . . (dispenser) de chanter soi-même.

M.E.

2. Ouvrir un journal, feuilleter un magazine, tourner le bouton de la radio et de la télévision : autant de gestes qui nous . . . . . . (être) presque aussi nécessaires que l'air à nos poumons et la nourriture à nos corps.

La presse est en effet un besoin vital pour les sociétés étendues et complexes auxquelles nous appartenons ; dans la mesure où désormais ces sociétés . . . . . . (s'étendre) et . . . .
(se compliquer), sa place ne . . . . (faire) que s'y développer.

En 1824, les douze quotidiens paraissant à Paris n' . . . . . (avoir) pas plus de quatre millions d'acheteurs. Chaque année, il . . . . (paraître) en France quelque sept milliards de périodiques de toute nature. Encore n'est-ce plus qu'une fraction de la presse. Vingt-quatre-heures sur vingt-quatre, un ou plusieurs récepteurs . . . . (capter) la rumeur et le reflet de l'univers. A chaque instant, nous voulons savoir « ce qui s'est passé ».

Le 5 mai 1821, Napoléon (mourir) dans son île : les Français (devoir) attendre le mois de juillet pour connaître cette nouvelle.

M.E.

■ LA CONCURRENCE PASSÉ (COMP. OU SIMPLE)/ IMPARFAIT

Sensibilisation/ confrontation
* aspect global/aspect sécant
1. Jeanne marcha vers la grange. Le soleil brillait. A ses côtés, le chien sautait de joie.
   Elle se sentit seule.
2. Jeanne marchait vers la grange. Le soleil brilla. A ses côtés, le chien sauta de joie.
   Elle se sentait seule.

*(d'après D. Maingueneau, **Approche de l'énonciation en linguistique française**, Paris, Hachette , 1981)*

PS :

PC :

Impft :

Jacques est très mal tombé/tombait et s'est cassé le tibia.
La nuit tombait/tomba.

Passé simple
Ce fut midi. Les voyageurs montèrent dans l'autobus. On fut serré. Un jeune monsieur porta sur sa tête un chapeau entouré d'une tresse, non d'un ruban . Il eut un long cou. Il se plaignit auprès de son voisin des heurts que celui-ci lui infligea. Dès qu'il aperçut une place libre, il se précipita vers elle et s'y assit.

Imparfait
C'était midi. Les voyageurs montaient dans l'autobus. On était serré. Un jeune monsieur portait sur sa tête un chapeau entouré d'une tresse, non d'un ruban . Il avait un long cou. Il se plaignait auprès de son voisin des heurts que celui-ci lui inflgeait. Dès qu'il apercevait une place libre, il se précipitait vers elle et s'y asseyait. (*Exercices de Style, Raymond Queneau.)*

* D'où description/action et schéma narratif
(Henry Salvador , Et alors, et alors...)

Il était tellement hospitalier et tellement pauvre qu'un jour, n'ayant même pas un verre d'eau à offrir à son invité, il s'ouvrit les veines et lui offrit un bol de sang.
Il dirigeait un orphelinat qui déclinait faute d'orphelins. Et pour faire prospérer son institution, tous les soirs, il s'en allait dans les quartiers pauvres tuer quelques parents.

Pieusement, la dame de charité regarda l'aveugle. Et, charitablement, sans hésiter, elle déposa ses yeux dans la sébille de l'infirme. *(J. Sternberg, Contes glacés)*

Entraînement

J'allais ouvrir le robinet quand j'entendis ce bruit...
Il . . . . . . (sembler) venir du plus profond de la tuyauterie. C' . . . . . . (être) une sorte de râle continu, une plainte larvaire qui . . . .(paraître) se traîner au ralenti de la vie vers la mort.
Le phénomène . . . .(durer) quelques instants, puis plus rien.
J' . . . .(ouvrir) alors le robinet et un jet de sang . . . . . (gicler) dans le lavabo.
(J. Sternberg, Contes glacés)

En bas, l'homme filait plus vite qu'un cheval. Il se poussait avec deux bâtons. Le névé était tout en longues vagues avec des creux, des montées, des descentes. L'homme s'en allait là-dessus comme un oiseau. Il était vêtu de façon légère et dégagée. Il ouvrait ses grandes jambes. Il les refermait. Il balançait ses bâtons. Il penchait son torse à gauche, à droite ; à gauche, à droite, en se balançant pendant qu'il glissait à toute vitesse sur ses plaques, au fort des pentes, au revers des talus, sur les crêtes, puis il plongeait comme s'il s'enfonçait dans la neige ; il disparaissait, il surgissait plus loin, les bras relevés, lancé tout droit à pleine poitrine ; il se penchait en avant, il s'acroupissait, il sautait, il reprenait sa glissade. Il volait à ras de terre comme une hirondelle aplatie par l'orage. Il faisait front vers une barrière de saules. Il s'élança contre elle, et, la tête en avant, les bras repliés, il la traversait dans un jaillissement de poussière de neige que le soleil, maintenant haut, allumait comme un éclair. *Jean Giono.*

effets (focalisation sur...)

L'appartement dans lequel le père Noël venait de se glisser furtivement (comme il se doit) n'échappait pas à la règle du luxe et même renchérissait sur les autres en matière d'opulence et de confort. Il était en outre merveilleusement vide, silencieux, calfeutré de rideaux, assourdi de tapis épais recouverts de tapis de prières. Le Père Noël adorait les tapis de prières, tout autant que ces moquettes profondes qui donnaient l'impression de glisser sur des nuages.

Sur ces nuages couleur de pourpre, il glissa donc et, en vertu d'un sûr instinct professionnel se dirigea vers la cheminée d'un vaste salon où sa lampe de poche accrocha mille scintillements dans un arbre tout festonné de guirlandes…
(Marie Noël)

Sur ces nuages couleur de pourpre, il glissait donc et, en vertu d'un sûr instinct professionnel se dirigeait vers la cheminée d'un vaste salon où sa lampe de poche accrochait mille scintillements dans un arbre tout festonné de guirlandes…

■ CONCURRENCE PASSÉ COMPOSÉ/PASSÉ SIMPLE

Sensibilisation/ confrontation

Paradoxalement, c'est le séjour en Angleterre qui lui révéla sa vocation de philologue et de médiéviste. Soucieuse de mettre à profit de trop abondants loisirs, Julia Bastin avait exprimé le vœu de poursuivre ses études : admise comme interne au Bedford College for Women, elle y fréquenta les cours de philologie romane. Une ancienne élève de Paul Meyer , Miss Johnson, y expliquait à ses étudiants la «Chanson de Roland ». Il n'en fallut pas plus pour faire éclore une vocation irrésistible et définitive…
Homme heureux, certes. Depuis l'adolescence jusqu'à la maturité d'aujourd'hui, tout vous a été facile, tout vous a réussi, y compris le mariage et la paternité. Dans la carrière que vous avez choisie, vous avez avancé à grands pas….

PS :

PC :

Ce gros fût, fut. / Regarde, elle fut mon prof de latin. / Robbe-Grillet

Entraînement

Genre et ancrage

Attachés au/ détachés du M.E.

- Déclaration d'accident
- Journal intime
- Étude historique
- Conte
- Lettre
- Roman
- Message sur répondeur

Nous pénétrons ici dans la partie la plus ancienne du château. On pense généralement qu'elle fut construite par Charles V qui vint s'installer dans cette région en 1565. Il y mourut en 1570.

(……………………..)

Le moment le plus fort restera pour moi le premier lancement. Cela a été un véritable suspens : on a dû s'y reprendre à quatre fois pour enclencher le processus de lancement ; le carburant s'épuisait (…) Quand la fusée est partie, on a tous pleuré comme des gamins.

(……………………)

Gutenberg (Johannes Gensfleisch, dit), imprimeur allemand (Mayence entre 1397 et 1468). Vers 1440, il mit au point à Strabourg le procédé d'imprimerie en caractères mobiles ou typographie. Il s'associa en 1450 avec J. Fust et imprima la Bible…

(………………………..)

Situation de communication et ancrage

Le Monde 27 décembre 1989

La mort de Samuel Beckett a été entourée d'une exceptionnelle discrétion, comme sa vie. Décédé à Paris vendredi 22 décembre des suites, croit-on, d'une embolie pulmonaire, il a été enterré mardi, 26 décembre, au cimetière Montparnasse, dans la plus stricte intimité. La nouvelle a été annoncée aussitôt après par son éditeur et ami Jérôme Lindon, directeur des Editions de minuit, où a paru toute son oeuvre.

Effets (philosophique)

Camus L'étranger

Effets (psychanalytique)

Cher Monsieur,

Je sors d'une longue et pénible maladie et il m'a fallu beaucoup de temps pour découvrir, grâce à un ami, votre adresse à Paris. Souvenez-vous du manuscrit que je vous avais remis. J'ai réfléchi. Je ne veux plus le faire éditer. En effet, avant d'être l'auteur de cette histoire, j'en fus l'acteur. Le responsable. La houri n'est pas une invention de mon imagination et, avant de la coucher sur le papier, elle réchauffa mon existence durant de longues années. Les draps de mon lit portent encore son empreinte. Jaloux, et afin que nul ne la voie ni ne la touche, je fis construire hors de la ville une maison aux fenêtres cloîtrées de grilles, aux portes inviolables, dont j'étais seul à détenir les clés. Quand je m'éloignais de chez moi, je fermais toutes les issues à double tour. Un jour, je dus aller à Sousse pour encaisser l'argent de la récolte de mes oliveraies. Lorsque je revins, mon épouse n'était plus là. Mes voisins cultivateurs, qui n'avaient pas bougé de leurs champs, affirmaient n'avoir vu personne approcher de la maison, à plus forte raison y pénétrer. Personne en sortir. Il y a vingt ans de cela, et cette mystérieuse disparition demeure toujours pour moi une énigme. Aussi, cher Monsieur, lorque le Kapoudan Pacha revint de la guerre contre les Turcs, qui selon vous tua les gardes et les eunuques, les esclaves circassiennes de la houri? Mais moi, Monsieur. Mes mains sont pleines du sang de tous ces êtres comme mon cœur baigna, et baigne encore dans le ciment de ma jalousie. Le ciment a séché, durci sur ma personne jusqu'à m'empêcher de respirer. En un mot, de vivre. Longtemps, j'ai pensé à la mort comme au remède magique mais je n'ai jamais eu le courage de le prendre. Alors, pour exorciser le mal qui me rongeait, oublier cette femme dont j'avais cru percer le secret de l'âme pour avoir découvert celui de son corps, pour me venger, casser le

ciment maudit et me libérer, j'ai imaginé l'histoire du sultan Kilidj. J'ai trouvé aux tréfonds de ma colère la capacité de rédiger ces quelque trois cents pages, moi qui n'avais jamais écrit une seule ligne de ma vie. C'est mon malheur et ma souffrance qui me permirent d'aller jusqu'au bout de l'épreuve. Mon style est né de ma douleur. Depuis j'ai songé à bien des choses dont il faut que je vous entretienne.
Je n'ambitionne nullement de passer à la postérité. Je l'ai cru un moment, mais je me mentais à moi-même. Ce n'était qu'un moyen de compenser l'échec de ma vie.

Effets (de réel) : fait divers

■ BIBLIOGRAPHIE

- Besse Henri (1994) *L'enseignement de la grammaire du FL2 ou étrangère de 1968 à 1988*. In *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues, (1968-1988)*. Dir. D. Coste. Hatier-Didier.
- Bérard Evelyne. *La grammaire encore... et l'approche communicative*. In *Où en est le communicatif.* N°100 ELA, oct 95.
- Combettes Bernard. *Grammaire de la phrase, grammaire du texte*. In *Clés à venir*. Nancy. Éditions du CRDP de Lorraine. N°4, janvier 94.
- Coste Daniel (1985) S*ur quelques aspects des relations récentes, entre grammaire et didactique du Fle*. In *Langue française*. N°68.
- Denyer Monique (1990) *Enseignement de l'espagnol : méthodes communicatives et grammaire*. In Revue. N°8.
- Denyer Monique, Briet Geneviève et Cherdon Christian (1992) *Pratiques du verbe, ½*. De Boeck. Bruxelles.
- Martin Robert (1971) *Temps et aspect*. Klincksieck. Paris.
- Martin Robert (1983) *Pour une logique du sens*. PUF. Paris.
- Maingueneau Daniel (1981) *Approche de l'énonciation en linguitique française*. Hachette. Paris.
- Puren Christian (1988) *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Nathan. Paris. Clé international.
- Wilmet Marc (1988) *Le temps linguistique*. In *L'information grammaticale*. N°38.
- Wilmet Marc (1976) *Étude de morpho-syntaxe verbale*. Klincksieck. Paris
- Wilmet Marc (1997) *Grammaire critique du français*. Hachette. Duculot. Paris-Bruxelles.

A2

Le Français en jeu(x) 2
Le Grand Jeu !

Anouk Pouliquen-Groz

Après avoir enseigné durant une dizaine d'années en France et à l'Etranger l'italien et le FLE dans des structures et à des publics variés, elle intervient depuis maintenant 11 ans à l'IMEF/Institut Européen de Français (Montpellier France) en tant que formatrice de formateurs sur les stages à l'année et le stage pédagogique d'été. Elle est spécialiste des approches dites « non conventionnelles », et des techniques de classe (la simulation globale, la théâtralisation, l'écriture créative, le jeu...), ainsi que le français sur objectifs spécifiques (plus particulièrement le français de la médecine et le français du tourisme) et l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères aux enfants. Depuis une dizaine d'années elle intervient fréquemment à l'étranger dans le cadre de missions MAE (Ministère des Affaires Etrangères) pour animer des séminaires dans le cadre de la formation continue des enseignants de français.

Dans la continuité de l'atelier programmé en 2006 pour la 1ère Rencontre Difusión FLE nous nous proposons cette année d'explorer un versant nouveau du jeu.
Une troisième dimension en quelque sorte... Mais avant de nous lancer bravement dans l'aventure, reprécisons ensemble le cadre de l'utilisation du jeu comme support pédagogique.

■ DES JEUX EN CLASSE ? POURQUOI ? POURQUOI PAS ?!

Aujourd'hui encore, pour de nombreux parents et pédagogues, apprendre et jouer sent plus l'oxymoron que la pédagogie vivante, créative... Au mieux on vous gratifiera d'un sourire condescendant, vous êtes inoffensif...
Nous pensons pour notre part qu'introduire le jeu en classe permet, sous certaines conditions que nous définirons plus avant, d'être plus efficace en tant qu'enseignant.
Nous avions listé un certain nombre de ces avantages ou « effets bénéfiques du jeu » dans la présentation de notre premier atelier. En voici un petit rappel, que nous complétons :

• Un élève qui joue est un élève actif : qui s'implique dans un projet, imagine des solutions à des situations-problèmes, propose, mobilise des connaissances, développe certaines compétences (parfois peu sollicitées dans le cadre scolaire), met en place des stratégies (qui pourront être transférées), réfléchit, échange avec ses partenaires, apprend à critiquer de façon constructive et positive,... et en retour à accepter la critique, à accepter de se tromper, à se remettre en cause, modifier son point de vue, il affine son jugement ,acquiert du discernement, questionne,... écoute, négocie, argumente...

• Dans le groupe-classe, ou l'équipe, l'élève a un rôle à jouer, ou non, des responsabilités à assumer, ou non ; ses camarades « comptent sur lui » et la reconnaissance des autres, ce qu'ils lui renvoient de positif, aura on peut le comprendre, une incidence en terme d'image de soi, de construction de la personnalité de la personne en devenir que sont l'enfant d'abord, l'adolescent ensuite, sans parler dans l'immédiat, du sentiment rassurant d'appartenance au groupe, de membre à part entière de la communauté .

• Jouer c'est bien sûr connaître, accepter et respecter des règles (dont les élèves peuvent du reste être les rédacteurs), les règles du jeu mais pas seulement ; c'est respecter l'Autre, c'est apprendre à vivre et à faire ensemble dans cette micro-société qu'est la classe, à avoir des objectifs communs ; c'est développer des qualités telles que la solidarité, l'entr'aide au travers de jeux (activités, projets) basés sur des valeurs de coopération.

Plaisir, motivation, efficacité...

Du coté de l'enseignant, le jeu permet la prise en compte de la diversité, l'adaptation aux besoins réels (auparavant évalués et qui guident de fait le choix du jeu) et individuels des élèves. L'enseignant prendra soin de proposer des rôles et des tâches variés, des parcours différents et surtout laissera la liberté de ceux-ci à l'élève. Le jeu est en effet un outil de choix pour travailler en pédagogie différenciée…

■ COMMENT ?

Le jeu est incontestablement un **outil** pédagogique, un moyen efficace, agréable, de découvrir, comprendre et apprendre, le jeu est un « booster » d'apprentissage **non une fin en soi**.
Mais à quelles conditions la motivation sera-t-elle au rendez-vous ? Le désir d'apprendre n'étant jamais automatique…
Pour André Giordan in *Vive la motivation* (Cahiers pédagogiques, n°429 « cette fameuse motivation ») sont *désirables* « des situations qui présentent de la nouveauté plutôt que de l'habitude, donnent l'occasion de faire des choix […], des situations où l'individu se sent largement autonome. D'autres approches peuvent s'appuyer sur le besoin d'identification du jeune. »

Les conditions de la réussite
• Tout d'abord l'enseignant choisit le jeu parce qu'il est à l'aise avec ce type de support, qu'il a lui-même plaisir à l'utiliser (le plaisir est communicatif, le déplaisir ...aussi !), qu'il est convaincu du bien-fondé de sa démarche, qu'il aura soigneusement choisi le type de jeu en fonction des objectifs à atteindre, en fonction du public. Il connaît bien le jeu proposé, cela va sans dire…
Les objectifs seront clairement définis, et exprimés. Le jeu sera suivi d'une analyse de la part des élèves : quelles stratégies ai-je utilisées ? Avec quels résultats ? Comment puis-je m'améliorer la prochaine fois ? Réinvestir, transférer ce que j'ai appris ? etc. Ce temps de l'évaluation fait partie intégrante de l'activité, lui donne sens et cohérence, c'est la condition sine qua non pour progresser.
• L'enseignant est conscient de n'être plus le seul détenteur/distributeur de savoir(s) et accepte (appelle de ses vœux ?) ce changement de statut. L'apprenant acquiert davantage d'autonomie, l'enseignant se dépossède d'un certain pouvoir. Il sera tour à tour meneur de jeu, personne ressource, arbitre, observateur. Eviter l'interventionnisme intempestif ! Savoir garder (respecter) la juste distance, dans une attitude bienveillante.
L'utilisation du jeu est le témoin (le petit voyant lumineux) de l'attitude de l'enseignant, de sa disponibilité à envisager un rapport autre à sa pratique, à ses élèves.

■ QUELS JEUX ?

L'année dernière dans notre premier atelier nous vous avions proposé de pratiquer un certain nombre de jeux de la « boîte à outils » du prof. Il s'agit de jeux conçus en fonction d'objectifs langagiers (mais également communicatifs, interculturels …) pour la plupart, à introduire dans la progression et destinés à être utilisés comme autant de tâches ou micro-tâches finalement.
Pour préparer ce deuxième atelier et guider nos choix (démarche et supports), nous avons intégré différentes contraintes telles que :
• le public adolescent, ses centres d'intérêt
• le grand groupe (à l'échelle de la classe)
• la notion de principe de coopération et de projet
Nous vous proposerons de pratiquer un type de jeu qui connaît un grand succès parmi les adolescents : le jeu de rôle (ou JdR pour les initiés), autour d'une table ou bien GN (grandeur nature bien sûr). Un scenario, des identités fictives, une énigme à résoudre ensemble (une situation-problème et un projet collectif), en réunissant des indices (au moyen de tâches à accomplir), cela vous rappelle quelque chose ?! Puis nous aurons un temps d'échange afin de tirer les enseignements de cette expérience, de vérifier l'intérêt de ce type de jeu dans le cadre de la perspective actionnelle et de passer en revue un certain nombre, encore limité, d'expériences de ce type.
Les perspectives nous semblent très prometteuses !

■ BIBLIOGRAPHIE

Certains numéros de la revue L*es Cahiers Pédagogiques* (revue de référence) pourront vous être utiles (quelques articles sont consultables en ligne), offrant un bon équilibre étayage théorique/pratiques de classes, expériences innovantes ; de l'école maternelle au lycée.
Par exemple le n° 429 intitulé *Cette fameuse motivation*, ainsi que le n° 448 de déc. 2006 *Le jeu en classe*.

Ouvrages
• Huizinga J. (1938) *Homo Ludens, essai sur la fonction sociale du jeu*.
• Caillois R. (1967) *Les jeux et les hommes, le masque et le vertige*.

Recueils d'activités (précédemment cités)
• Augé Hélène (1989) *Jeux pour parler, jeux pour créer*. Clé international. Paris.
• Basset-Clidière Martine (1988) *Le guide marabout des jeux d'intérieur*. Alleur (Belgique). Marabout.
• Bellanger Françoise (1995) *La grammaire amusante*. Retz. Paris.
• Caré Jean-Marc (1991) *Jeu, langage et créativité*. Hachette. Paris.
• Caré Jean-Marc (1995) *Jeu et techniques d'expression*. CIEP-BELC. Paris.
• Debyser Francis. *Cartes noires*. BELC. Paris.
• Frattini Stéphane (1999) *Copain des jeux*. Milan. Toulouse. (une vraie mine !)
• Lamblin C. (1995) *La grammaire en scènes*. Retz. Paris.
• Rivais Yak (1993) *Pratique des jeux littéraires en classe*. Retz-Nathan. Paris.
• Rivais, Yak (1992) *Jeux de langage et d'écriture*. Retz. Paris.
• Weiss, François (1983) *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*. Hachette. Paris.
• Weiss, François (2002) *Jouer, communiquer, apprendre*. Hachette. Paris.
• Yaiche, Francis (1990) *Photos Expressions*. BELC. Paris.

Revues en kiosque
• *Jeux en boîte* : surtout orienté jeux de société.
• *Tangente* : concerne principalement les jeux de société de type stratégique et mathématique
• *Vox Ludi* : le jeu en général et le jeu de société en particulier.

■ SITOGRAPHIE ÉCLECTIQUE

Les Cahiers Pédagogiques http://www.cahiers-pedagogiques.com

Franc-parler
Le parcours : apprendre le français par le jeu (cf. la page « fiches pédagogiques » jouer pour parler français) http://www.francparler.org/parcours/jeux.htm
ainsi que le dossier « faites vos jeux ! » http://www.francparler.org/dossiers/jeux.htm

L'excellentissime réseau LUDUS
Ou comment travailler les disciplines : Histoire/Géographie/EC en utilisant des jeux en classe ; la page « Qu'est-ce que le réseau Ludus ? » vous en dira plus sur la genèse et les productions du réseau.
http://histgeo.discip.ac-caen.fr/ludus/qcq_ludus.html

Le site de l'Association des Ludothèques de France
L'association des ludothèques françaises a pour mission d'animer le réseau des ludothèques et des associations régionales de ludothèques, de leur apporter aide, conseils et informations. Elle organise la semaine du jeu de société (9-17/11/07). http://www.alf-ludotheques.org

Grands jeux
Empruntés aux... scouts, voilà qui rappellera à certain(e)s de folles chasses au trésor.
http://pages.usherbrooke.ca/resscout/grandjeu.htm

Planet Anim
L'animation dans tous ses états : méthodes, outils, ressources et les « carnets de l'animation ».
http://www.planetanim.com/modules/wfsection

Le jeu de rôle
Eh oui ! les jeux de rôle ont leur fédération française. http://www.ffjdr.org
Et si vous souhaitez faire vos premiers pas dans le jeu de rôle comme meneur ou comme joueur, laissez-vous guider par le système REVES http://www.ffjdr.org/reves
et des réponses aux nombreuses questions (pas toujours bien intentionnées) que suscite le jeu de rôle !

Le GN
Au fil du GN : toutes les infos du jeu de rôle grandeur nature francophone.
http://aufildugn.org/rubrique.php3?id_rubrique=43

Tric-Trac
Le webzine francophone des jeux de société.
http://www.trictrac.net/infos/centre/breves/imagerie

Les jeux de société de François Haffner
Un passionné, pas toujours ludiquement correct, vous voilà prévenus ! Un site collaboratif, pour la rubrique « À fabriquer » et pour le forum (échanges de trucs, astuces, nouvelles : parutions, salons etc.
http://www.ludorama.net/forum/

Je fais donc j'apprends. Mode d'emploi et trousse de voyage pour travailler dans la perspective actionnelle avec des adolescents.

Matilde Martínez Sallés

Matilde Martínez Sallés est licenciée en Philologie Romane par l'Universitat de Barcelona. Elle a été pendant six ans (1996-2002) Conseillère Pédagogique de l'Ambassade d'Espagne à Bruxelles et maintenant elle est professeur de Français dans l'enseignement secondaire. Elle combine cette activité avec celle de formatrice de professeurs de langues étrangères. Elle est auteure d'articles et matériaux didactiques et co-auteure de Pourquoi Pas ! (Difusión).

L'idée force de l'approche actionnelle promue par le CECR est la définition des élèves comme apprenants, comme « acteurs sociaux, ayant à accomplir des tâches ».
Attention ! Il ne s'agit pas d'un simple changement de terminologie (comme ceux que nous, professeurs, avons plusieurs fois subi). La notion d'apprenant est un bouleversement car elle évoque des sujets capables de s'engager dans la construction de leurs savoirs. Et ce bouleversement entraîne une redéfinition des objectifs et des contenus de l'enseignement ainsi que celle du rôle du professeur.

■ SURVOL DIACHRONIQUE DES PERPECTIVES MÉTHODOLOGIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES

Années	40-60	60-70	70-80	80-90
Méthodes	"Traditionnelle"	Structuro-globale	Générativisme Méthodes Notionelle-Fonctionnelle	Méthodes Communicatives
Idées subjacentes *On apprend la langue :*	*En lisant des textes et en les traduisant.*	*En répétant des structures orales.*	*De façon intuitive. Parce qu'on a un but.*	*Pour se communiquer En l'utilisant.*
Mots-clé	TEXTE ET TRADUCTION	STRUCTURES ET RÉPÉTITION	GRAMMAIRE INTERIORISÉE	COMPÉTENCE COMMUNICATIVE

■ L'APPROCHE ACTIONNELLE

« J'entends et j'oublie, je vois et je m'en souviens, je fais et j'apprends. »
(Anonyme)

■ UNE TÂCHE (COMMUNICATIVE), QU'EST-CE QUE C'EST ?

Une unité de travail en classe (activité)
- qui a un plan.
- qui a un but engageant les apprenants à l'accomplir et à utiliser la langue pour le faire.
- où il existe un échange réel d'informations.
- dont le succès peut être évalué en fonction des résultats communicatifs (les formes sont au service de la communication).

Source: Zanón (1995), Nunan (1996)

■ UNE TÂCHE DOIT :

- être representative des processus de comunication de la vie réelle
- être significative pour ceux qui la font
- générer de la communication (vide d'information)
- activer les processus d'apprentissage
- stimuler l'élève a prendre des risques tout en se sentant rassuré
- pouvoir être évaluée

■ RÉPERCUSSIONS DE L'APPROCHE ACTIONNELLE

Méthodes traditionnelles structuralistes	Méthodes notionale- fonctionalles	Approche actionnelle
• verbe être + adjectifs • verbe aimer comme exemple des verbes du premier groupe • verbe s'appeler comme exemple des verbes pronominaux • vocabulaire des goûts • vocabulaire de la famille	• description de l'aspect physique et du caractère • énumeration des choses qu'on aime et qu'on n'aime pas • description des rapports familiaux et personnels	**Nous allons écrire un texte sur nous-mêmes pour trouver des amis sur Internet.** **Pour le faire, d'abord nous allons lire quelques exemples.**

■ CHANGEMENT DE PERSPECTIVE

Exercices	➔	ACTIVITÉS
Formes	➔	OBJECTIFS COMMUNICATIFS
Grammaire	➔	GRAMMAIRE PÉDAGOGIQUE
Savoir la langue	➔	UTILISER LA LANGUE
Éleves	➔	CITOYENS QUI APPRENNENT

■ EXEMPLES D'ACTIVITÉS

LES JEUX ET LES SPORTS	
DURÉE : 45 minutes	Date :
Nom du professeur :	Nom de l'élève :

RAPPEL : Il faut enregistrer toute la séance. Avant de commencer il faut dire la date et le noms des participants. **Si vous calculez que vous ne pouvez pas faire toutes les activités, dix minutes avant la fin, passez la l'activité 6.**
MATÉRIEL : cassette, magnétophone

Activité 1. Le professeur explique le sujet de la séance.
Ensuite, pour démarrer vous allez faire ce petit jeu.

Le professeur doit choisir un sport de la liste A ; l'élève doit choisi un de la liste B. Après, tous les deux, professeur et élève, écriront le nom du sport qu'ils ont choisi sur un papier qu'ils plieront et échangeront. Aucun des deux ne pourra lire ce qui a été écrit sur le papier de l'autre.

Liste A	Liste B
• le basket ball	• le hockey sur glace
• le football	• le cyclisme
• le water polo	• l'athlétisme
• le patinage	• le karaté
• le tennis	• la natation
• le squash	• le rugby
• l'escalade	• le ski

C'est alors que le professeur commencera à poser des questions pour essayer de deviner quel est le nom du sport que l'élève a choisi. Les questions auront toujours deux possibilités de réponse.
L'élève dira celle qui le semble être la correcte. Au bout de 5 questions il faut deviner le nom du sport. Quand le nom sera dit, on dépliera le papier et on regardera si le nom deviné se correspond avec le nom écrit sur le papier.

Exemples de questions:

• *C'est un sport qui se pratique en équipe ou bien en solitaire ?*
• *On a besoin d'un espace spécial ou bien on peut le pratiquer n'importe où ?*
• *Pour le pratiquer, on a besoin d'un objet ou bien il ne faut rien de spécial ?*
• *Il faut un équipement spécial (chaussures, vêtements, etc.) ou bien on n'en a pas besoin ?*
• *C'est un sport que l'on voit habituellement ou bien c'est un sport rare, pas habituel ?*

Après avoir complété un tour de questions et deviné (ou non) de quel sport il s'agit, ce sera l'élève qui à son tour devra faire les mêmes questions au professeur pour essayer de deviner quel est le sport qu'il a choisi et écrit dans le papier plié.

Activité 2. Le professeur explique à l'élève les sports qu'il aime, ceux qu'il pratique, ceux qu'il aime regarder et ceux qu'il aimerait pratiquer, même s'ils ne sont pas dans les listes précédentes. L'élève fera la même chose.

Exemples :

• *J'aime le basket ball, le cyclisme et le tennis.*
• *Je joue au basket ball toutes les semaines avec l'équipe du lycée.*
• *J'aimerais faire du skipboard.*

Activité 3. Parmi toutes les informations échangées, le couple devra trouver
a) quels sports et quels jeux peuvent être faits ensemble.
b) un sport ou un jeu qu'ils peuvent enseigner l'un à l'autre.

Activité 4. L'élève doit enregistrer une petite explication.

Par exemple :

. . . . et moi nous pouvons aller jouer au basket. Je peux apprendre à . . . . . . à jouer aux échecs et . . . . . (elle/il) pourrait m'apprendre à jouer aux cartes.

Activité 5. Le professeur et l'élève écouteront l'enregistrement et remarqueront les passages qui sont clairs, ceux qu'on ne comprend pas, ce qui pourrait se dire autrement.

Finalement, ils rendront l'enregistrement au professeur de Français.

D'après la fiche de Luci Nussbaum et Matilde Martínez (2005)

UNITÉ 1 Bonjour, moi c'est Antoine



Colle, dessine, écris... tout ce que tu veux. Cette page est pour toi !

1 Activités

1 **A.** Écoute les dialogues et indique s'ils sont en français ou dans une autre langue.

Pistes 1-2

a)

Dialogue	français	autre langue
1	☐	☐
2	☐	☐
3	☐	☐

b)

Dialogue	français	autre langue
1	☐	☐
2	☐	☐
3	☐	☐

B. Tu reconnais d'autres langues? Lesquelles?

____

____

2 Écoute et écris les mots épelés puis indique à quel dessin ils correspondent.

Piste 3

1- c h a i s e

2- _ _ _ _ _ _ _ _

3- _ _ _ _ _ _ _

4- _ _ _ _ _

5- _ _ _ _ _

6- _ _ _ _ _ _ _

3 **A.** Classe les mots dans le tableau selon le son qu'ils contiennent (ce son est indiqué en bleu).



Piste 4

jour, à bientôt, soir, trousse, groupe, moi, tableau, trois, vous, croissant, mot, nous, chocolat, professeur, sac à dos, toi, stylo, loup, toilettes, restaurant

B. Écoute pour vérifier que tu as bien classé ces mots.

C. Cherche dans les unités 0 et 1 d'autres mots avec ces sons et complète le tableau.

[wa]	[o]	[u]
soir	bientôt	trousse

La perspective actionelle : Nouveaux rôles de l'enseignant et de l'apprenant

4 **A.** Complète les fiches selon le modèle. Colle ou dessine une image en rapport avec chaque pays.

Pays : L'Allemagne
Capitale : Berlin
Langue : l'allemand
Nationalité : allemand, allemande
Mots et/ou personnes célèbres:
Schumacher, Danke

Drapeau :



Pays :
Capitale : Paris
Langue :
Nationalité :
Mots et/ou personnes célèbres:

Drapeau :

Pays :
Capitale :
Langue : grec, grecque
Nationalité :
Mots et/ou personnes célèbres:

Drapeau :

B. Utilise cette fiche pour le pays de ton choix.

Pays :
Capitale :
Langue :
Nationalité :
Mots et/ou personnes célèbres:

Drapeau :

1 Activités

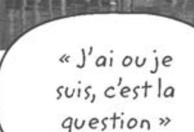
5 Masculin ou féminin ? Écoute et coche la bonne réponse.

Piste 5

MASCULIN	FÉMININ	MASCULIN	FÉMININ
☐ français	☐ française	☐ grec	☐ grecque
☐ belge	☐ belge	☐ portugais	☐ portugaise
☐ allemand	☐ allemande	☐ italien	☐ italienne
☐ anglais	☐ anglaise	☐ irlandais	☐ irlandaise
☐ polonais	☐ polonaise	☐ suisse	☐ suisse

6 Observe les terminaisons et complète le tableau avec le masculin ou le féminin.

PAYS	MASCULIN	FÉMININ
France	françai**s**	françai**se**
Italie	itali**en**	itali**enne**
Suisse	suiss**e**	suiss**e**
Espagne	espagnol	____________
Allemagne	____________	allemande
Canada	canadien	____________
Irlande	____________	irlandaise
Mexique	mexicain	____________
Danemark	danois	____________



7 **A.** Être ou avoir ? Entoure le verbe qui convient.

1. Mon âge ? **J'ai / Je suis** 14 ans.
2. Nous, **nous avons / nous sommes** de Milan.
3. Dis-moi Pierre, **tu as / tu es** né à Lyon ?
4. Marine **a / est** française.
5. **Vous avez / vous êtes** dans un collège bilingue.
6. **Tu n'as pas / tu n'es pas** de frère ?
7. Laura **a / est** des amis à Nantes.
8. Ces mots **ont / son**t difficiles.

B. Écris une phrase de ton choix avec « être » et une autre avec « avoir ».

____

____

8 Relis les trois textes de l'activité 6 de ton livre (p.27) et indique si les affirmations suivantes sont vraies, fausses ou si on ne sait pas.

	vrai	faux	on ne sait pas
Hugo est le frère d'Hélène.	☐	☐	☐
Hugo et Héloïse ont le même âge.	☐	☐	☐
Harmonie est la sœur de Himalaya.	☐	☐	☐
Emma est la sœur de Lucas et de Maxime.	☐	☐	☐
Chatouille est la sœur de Chocolat.	☐	☐	☐
Chatouille et Chantilly sont les chats de Maxime et de Lucas.	☐	☐	☐
Alexandra et Yannick sont allemands.	☐	☐	☐
Dorémi est le chat de Yannick.	☐	☐	☐
Sidoré est le chat de Tina.	☐	☐	☐

9 Complète les cases de la grille de Sudoku avec les chiffres de 1 à 9. Tu ne peux pas écrire deux fois le même chiffre sur une ligne, dans un carré ou une colonne.

SUDOKU Niveau facile

		neuf	six		trois	huit		
six	trois			huit			sept	quatre
huit								neuf
	deux			six			cinq	
	quatre	cinq	deux	trois	sept	six	un	
	sept			cinq			neuf	
sept								deux
cinq	huit			deux			trois	six
		quatre	trois		cinq	sept		

10 **A.** Écoute et entoure les nombres que tu entends.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20

Piste 6

B. Écris en lettres les nombres non prononcés.

_______________ _______________

_______________ _______________

_______________ _______________

____

1 Activités

11 Écris en lettres les nombres pour compléter les opérations.

douze + sept = ____________________

____________________ – cinq = huit

six + ____________________ = neuf

seize – ____________________ = quatre

12 **A.** Traduis les phrases suivantes dans ta langue.

C'est un Français, il s'appelle Thierry Mercier. Il parle français, anglais et espagnol.

____

La France est en Europe.

____

Le chocolat suisse est excellent.

____



B. Observe les phrases précédentes et coche la bonne réponse.

En français, on écris la première lettre avec	MAJUSCULE	minuscule
Les noms de lieux (ville, pays, région) :	☐	☐
Les adjectifs de nationalités :	☐	☐
Les noms de nationalités :	☐	☐
Les noms de famille et les prénoms :	☐	☐
Les noms communs :	☐	☐
Les noms de langue :	☐	☐



C. Est-ce que tu observes des différences entre l'utilisation des majuscules / minuscules entre le français et ta langue ? Lesquelles ? (Tu peux répondre dans ta langue.)

____

13 Bingo ! Quelle est la grille gagnante ? Pour le savoir, coche les nombres que tu entends sur les trois grilles.



Pistes 7

61	78	87	95
66	82	89	97
74	86	91	99

61	76	86	93
64	78	87	95
74	82	91	99

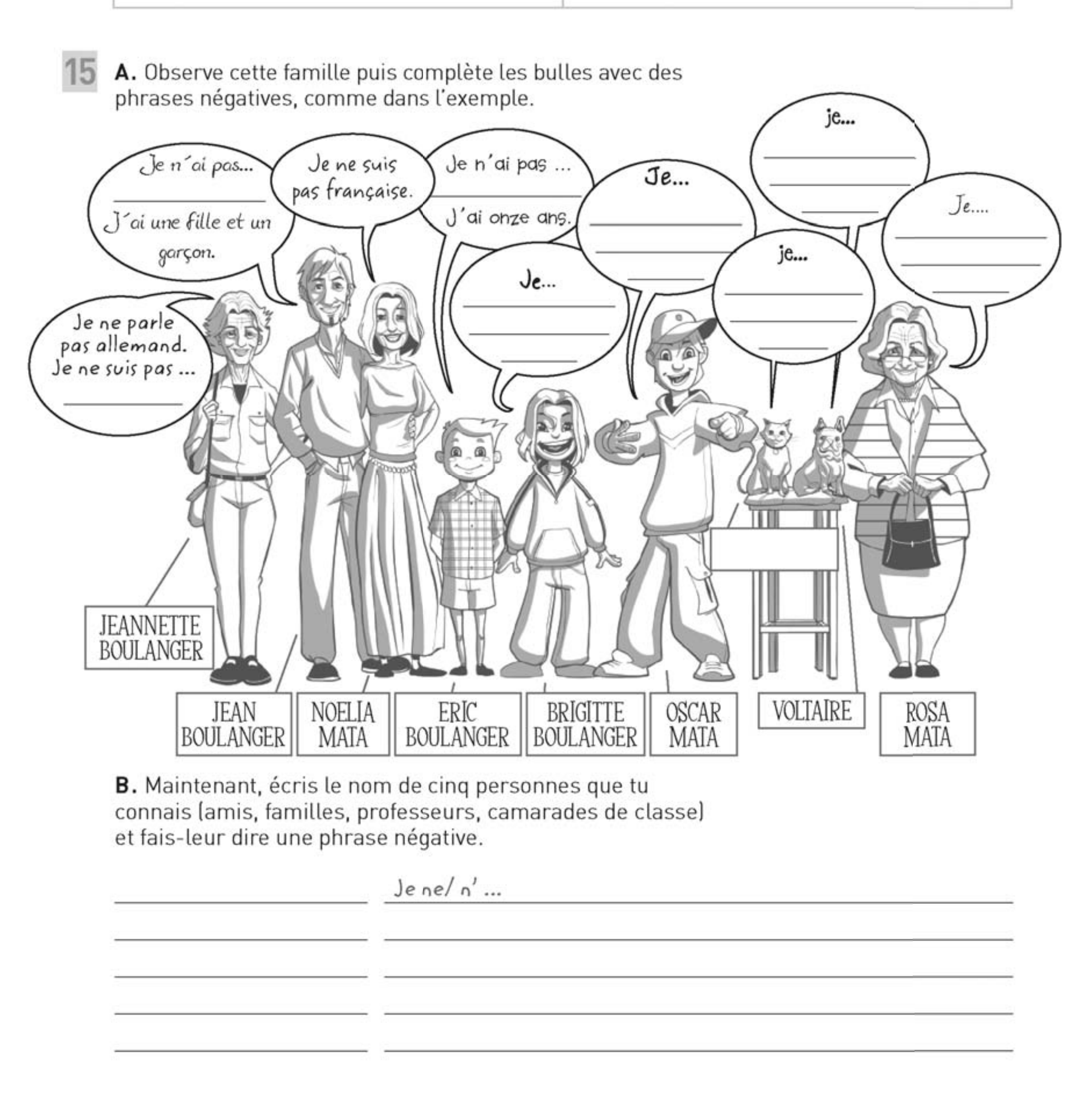
64	76	86	91
66	77	87	96
74	82	89	97

14 Complète avec les questions suivantes.

Tu parles espagnol ? | Et toi ? | Quel âge tu as? | ça va ? | Où est-ce que tu habites ? | Comment tu t'appelles ? | Et toi ?

● Bonjour ! ______ ?	o ______ ?
o Benoit. ______ ?	● Non, mais je parle italien.
● Moi c'est Isa.	● ______ ?
	o À Bruges, en Belgique.
	● ______ ?
	o 14 ans.
	● Salut, ______ ?
	o Ça va ! ______ ?

15 **A.** Observe cette famille puis complète les bulles avec des phrases négatives, comme dans l'exemple.



B. Maintenant, écris le nom de cinq personnes que tu connais (amis, familles, professeurs, camarades de classe) et fais-leur dire une phrase négative.

______ Je ne/ n' ...
______ ______
______ ______
______ ______
______ ______

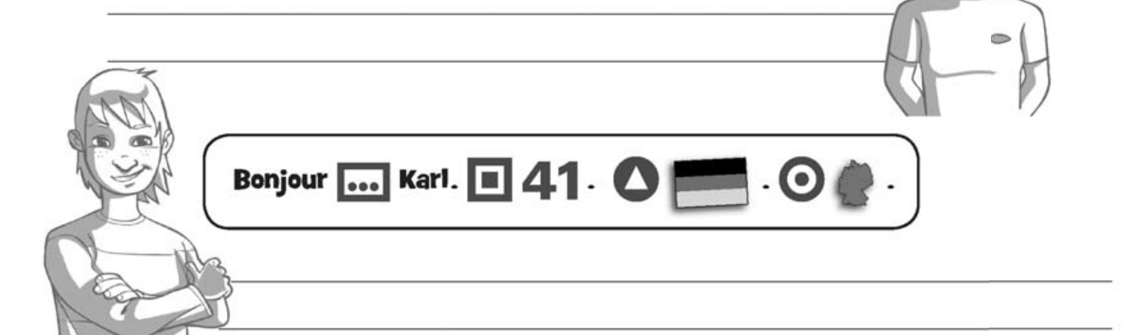
16 **A.** Décode les messages et écris ce qu'ils disent.



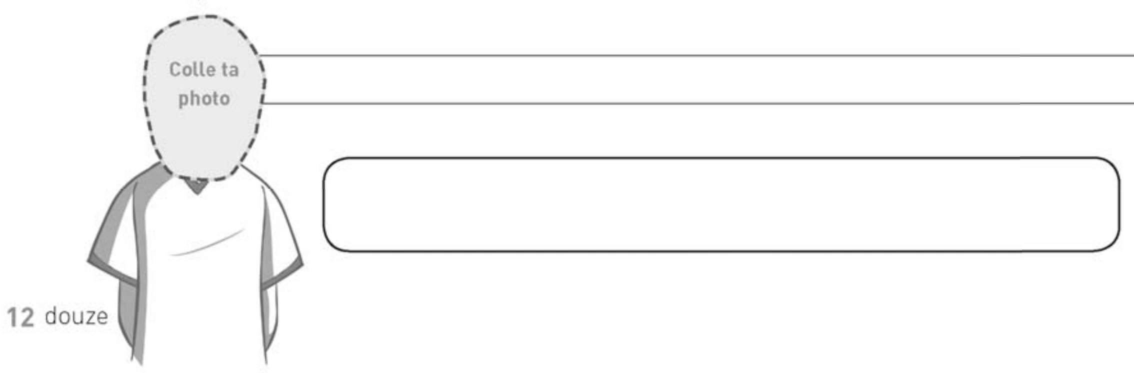


Je m'appelle Ben. Je suis français.





B. À toi ! Écris un texte sur toi. Transforme-le ensuite en message codé.



La grammaire, c'est facile !

1

1 **A.** Complète le tableau.

	je/j'	tu	il/elle	nous	vous	ils/elles
être	Suis					sont
avoir			a		avez	

B. Colorie les terminaisons des verbes avec des couleurs différentes.

	je/j'	tu	il/elle	nous	vous	ils/elles
parler	Parle					
habiter			habite			
étudier						étudient

2 Colle ta photo et écris six phrases avec les verbes du tableau.

1 ______________________________

2 ______________________________

3 ______________________________

4 ______________________________

5 ______________________________

6 ______________________________

2ème Rencontre **Difusión FLE** 16 et 17 novembre 2007

1 Mot à mot

1 **A.** Cherche ces mots dans ton dictionnaire puis écris l'article **le** si le mot est masculin et **la** s'il est féminin.

la question (f)	___ nationalité	___ pays	___ mot
___ classe	___ groupe	___ animal	___ ville
___ nombre	___ conversation	___ photo	___ adresse

B. Compare avec ta langue.

Combien de genres il y a en français ? Et dans ta langue ? Les mots masculins dans ta langue sont masculins en français ? Et les féminins ?

____

____

____

C. Cherche dans les unités 0 et 1 de ton livre des mots masculins et féminins pour compléter le tableau.

Masculin	Féminin
Un groupe	*Une photo* ....
....	....

2 Tu connais déjà beaucoup de mots en français ! Quels sont les quatre mots que tu préfères ?

1 2 3 4

3 Comment tu mémorises les mots nouveaux ?

	oui	non
Je les écris plusieurs fois dans mon cahier.	☐	☐
Les lire une seule fois me suffit.	☐	☐
Je dessine ce qu'ils représentent.	☐	☐
Je les répète plusieurs fois dans ma tête.	☐	☐
Je me souviens du moment où je les ai appris.	☐	☐

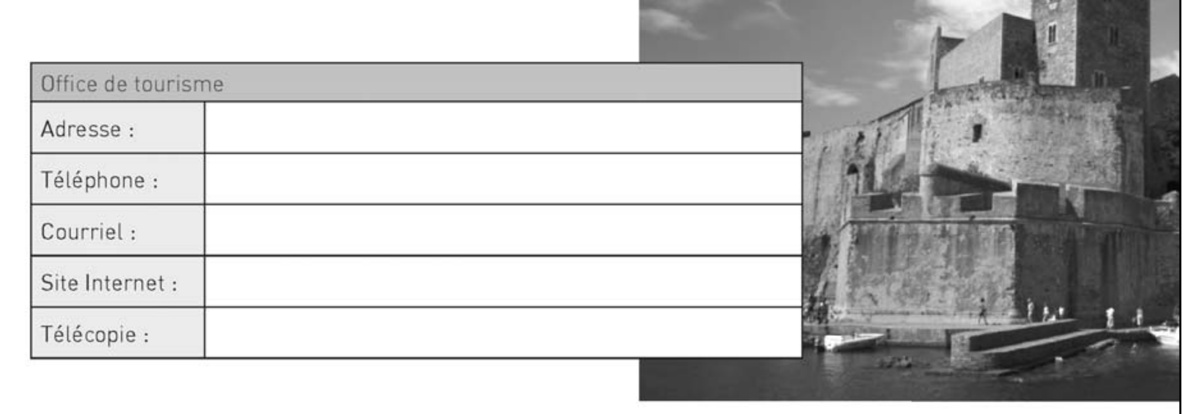
Autre : ______________________________



La perspective actionelle : Nouveaux rôles de l'enseignant et de l'apprenant

Connecte-toi ! 1

1 Consulte le site de Collioure et remplis le tableau.



Office de tourisme	
Adresse :	
Téléphone :	
Courriel :	
Site Internet :	
Télécopie :	

2 **A.** Remplis ce tableau avec tes coordonnées personnelles.

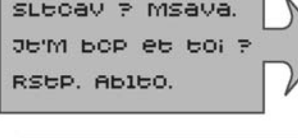
Mon courriel :	
Mon site Internet :	
Mon blog :	

B. Quelles sont les sites Internet que tu consultes le plus ?

____

____

3 **A.** Voici un texto. Déchiffre ce SMS et écris le message en français standard.



Si c'est un peu difficile, suis les conseils suivants :

a) Va sur un moteur de recherche.
b) Écris maintenant : dictionnaire sms et clique sur Rechercher.
c) Tu trouveras des adresses de sites de dictionnaires SMS. Clique sur l'une d'elle...

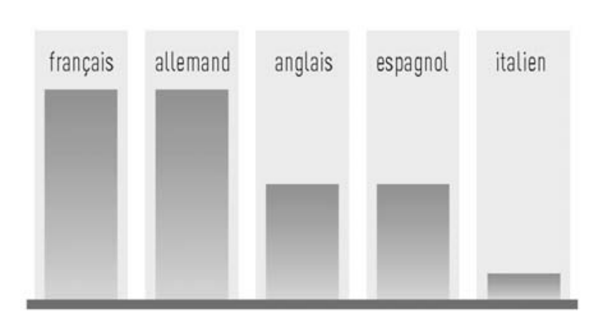


C. À toi maintenant d'écrire un texto.



1 MON PORTFOLIO

1 Alice parle beaucoup de langues, mais pas toutes aussi bien. Et toi, combien de langues tu parles ? Tu peux écrire un texte comme celui d'Alice sur les langues que tu connais ?



Alice est suisse et elle parle français avec sa famille. Sa grand-mère est allemande et elle habite en Allemagne. Alice parle allemand avec elle. À l'école, elle étudie l'anglais et l'espagnol. Elle parle un peu italien pendant ses vacances en Italie.



2 Dessine le graphique des langues que tu parles et colorie les colonnes avec des couleurs différentes.

16 seize

La perspective actionelle : Nouveaux rôles de l'enseignant et de l'apprenant

BIBLIOGRAPHIE

- Denyer Monique (2006) *La perspective actionnelle définie par le CECR et ses répercussions dans l'enseignement des langues.* (1ère Rencontre FLE, Barcelone).
- Escobar Cristina (2004) *Para querer hablar hay que querer decir algo.* Glosas didácticas 12. http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/05escobar.pdf
- Fernández Sonsoles (2001) *Tareas y proyectos en clase*. Edinumen. Madrid.
- Hemling B. (2002) *L'apprentissage autonome des langues en tandem*. Didier. Paris.
- Martín Peris Ernesto (2001) *Qué vol dir treballar a classe amb tasques comunicatives ?* In *Llengua i ús.* Nº21. Direcció General de Política Lingüística. Generalitat de Catalunya. Barcelona.
- Nunan David (1996) *El diseño de tareas para la clase comunicativa CUP*.
- Nussbaum L. (1999) *Émergence de la conscience linguistique en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère*, *Langages*. 134, 35-50.
- Nussbaum L. et Unamuno V. (2006) *Usos i competències multilingües entre escolars d'origen immigrant*. Bellaterra : Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona. (Textos de Cots J.M., Escobar C., Irún M., Martínez M., Nussbaum L. et Unamuno V.)
- Zanón J. et Hernández M.J. (1990) *Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras*. CABLE, 5, pp. 19-27.
- Zanón J. (1999) *La enseñanza del español mediante tareas*. Edinumen.



Découvrir l'interculturel dans une perspective actionnelle : un peu, beaucoup, passionnément !

Marie-Françoise Vignaud

Actuellement, Pädagogische Hochschule de Freiburg : Littérature en Fle et Technische Universität de Chemnitz, Institut de Romanistique : le Fle et l'italien : Aspects didactiques et travaux sur documents authentiques. Intervenante dans des séminaires pour la formation des enseignants de Fle et d'italien. Auparavant, à Gênes, professeure de Fle et responsable de la formation des enseignants de Fle pour la Ligurie. Depuis quinze ans, co-éditrice de la revue de didactique Fle « Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch », Friedrich Verlag, Hanovre. Co-auteure de Pourquoi Pas ! (Difusión).

« Il court, il court le furet… » Ce sont les premiers mots d'une comptine bien française, mais est-elle encore chantée ? Cette question d'apparence anodine me permet d'introduire « ce mot qui répand la terreur » (cela vous rappelle-t-il quelque chose ? exagéré !?) : interculturel, un mot qui occupe une place de plus en plus grande dans nos interactions en classe. L'interculturel court, court lui aussi, il est partout parfois même là où on ne l'attend pas. Un domaine si vaste et varié qui se voudrait a priori motivant et dynamique, mais qu'il faut apprivoiser et faire cultiver par nos élèves. Un domaine à parcourir ensemble, au rythme de l'apprentissage de la langue, pas à pas avec un mot, une phrase, des images, des musiques, des parfums et bien d'autres choses encore.

Je ne reprendrai pas ici de manière explicite la remise en perspective de l'apprentissage et de l'enseignement du Fle suite au texte fondateur qu'est le CECR ni la présentation de la pédagogie actionnelle et des tâches. Cela se fera naturellement lors de nos travaux pratiques.

Cet atelier sera l'occasion de travailler ensemble sur l'éducation à la diversité culturelle, l'accessibilité aux contenus culturels, la construction d'une compétence interculturelle à la fois individuelle et collective et la mise en place de tâches pour réussir à harmoniser compétences et savoirs. Oui, les élèves seront les protagonistes de cet apprentissage interculturel qui les engage en tant que personne : tous les jours, ils arrivent en classe avec un « sac » plein de mots, d'images, de bruits…. dont le potentiel socioculturel mérite d'être discuté avec eux pour aller plus loin et pour établir une relation avec tout ce qu'ils apprennent dans leurs manuels. La démarche interculturelle est une rencontre avec l'autre mais aussi avec soi-même, aussi bien dans sa propre langue et culture que dans la langue et la culture de l'autre.

En bref, du côté des élèves, les principaux objectifs seront l'acquisition progressive d'une compétence de communication interculturelle efficace en situation d'apprentissage scolaire mais aussi personnalisée dans la perspective d'un avenir professionnel et dans la dimension privée des relations amicales, des loisirs personnels au sens large, par exemple. Peut-on parler d'exigence mondiale ? Du côté des enseignants, il faudra, dans un premier temps, proposer des mini-tâches à partir de documents et de situations authentiques mais aussi de simples mots, des gestes, un événement national ou international ou des moments de la vie quotidienne. Et travailler avec la langue, bien sûr !

Tout cela dans le but de donner des repères de compréhension, et d'interprétation, de développer un apprentissage à la fois explicite et implicite de la compétence interculturelle et de discuter des résultats. Discuter pour être conscient que apprendre une langue, c'est apprendre mots et grammaire, c'est apprendre des comportements sociaux, c'est apprendre à comprendre, à respecter, à vivre dans la diversité, dans une perspective d'intégration des savoirs, des savoir-faire et savoir-être. Arrivera le moment où les élèves choisiront eux-mêmes des thèmes à discuter ou animeront des projets.

■ QUELQUES PISTES DE RÉFLEXION POSSIBLES

- mise en valeur des expériences personnelles
- la culture jeune : comment la définir ?
- perception de ma propre culture : représentations individuelles et collectives
- réception de la culture de l'autre : représentations individuelles et collectives
- gestion des clichés et stéréotypes
- gestion des refus, des malentendus
- expression, interprétation et appropriation
- comprendre et employer le non-verbal, le gestuel
- développer respect et tolérance

C'est une liste ouverte. Vos propositions seront les très bienvenues. Sur ces mots nous mettrons du concret, nous ferons des exemples et nous proposerons des activités.
Cet atelier sera centré sur nos réalités de classe avec toutes les contraintes que nous connaissons bien. Il s'agira de combiner des exigences institutionnelles à des interactions plus humaines et plus proches des réalités dans une perspective de réussite. Faut-il déranger Le Petit Prince ?

■ RESSOURCES

Pour travailler sur l'interculturel, il faut puiser sans modération du côté des chansons, des journaux, des films, des publicités, des guides de voyage, des photos, des objets, des timbres, de tous les textes, de La Toile (Internet) et de tous ces liens, vous avez dit « lien » (serait-ce un nouveau mot magique ?)
En conclusion, en accordant à l'interculturel la place qu'il doit avoir dans nos cours, nous pouvons espérer relancer la motivation, renouveler les manières d'apprendre et d'enseigner et surtout (faire) vivre la langue. Tous différents, tous pareils… mais apprendre et être ensemble. Défi optimiste oui ! Les élèves le valent bien ! (clin d'œil pour paraphraser un slogan bien connu)

■ BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah-Pretceille M. (2004) *L'éducation interculturelle*. PUF. Coll. *Que sais-je ?* Paris.
- Byram M., Zarate G. et Neuner G. (1997) *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Editions du Conseil de l'Europe.
- Byram M., Neuner G. et Parmenter, L. (2003) *La compétence interculturelle*. Conseil de l'Europe. Strasbourg.
- Camilleri C. et Cohen-Emerique M. (1989) *Choc de cultures : concepts et enjeux, pratique de l'interculturel*. L'harmattan. Paris.
- Centre européen de la jeunesse (1985) *Tous différents, tous égaux, kit pédagogique*.
- De Carlo M. (1998) *L'interculturel*. Clé international. Paris.
- Galisson R. (1997) *De la culture des mots*. Clé international. Paris.
- Grand-Clément O. (1996) *Savoir-vivre avec les Français, Que faire ? Que dire ?* Hachette. Paris.
- Mermet G. (2007) *Francoscopie*. Larousse. Paris.
- Zarate G. (1993) *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Didier. Paris.
- Denis M. (2000) *Développer des aptitudes interculturelles en classe de langue*. In *De la diversité, Dialogues et Cultures*. N°44. FIPF.
- Bennett D. (1986) *A developmental approach to training for intercultural sensitivity, Intercultural*
- *Journal of Intercultural relations*. Vol.10, n°2, New York. Centre d'apprentissage intercultural, Institut canadien du service extérieur.

■ SITOGRAPHIE

- le portail de l'interculturel en collaboration avec le ministère espagnol du Travail et de l'action sociale http://www.aulaintercultural.org • le site pédagogique du CAVILAM http://www.leplaisird'apprendre.com
- le site de TV5MONDE http://www.tv5.org • la revue Le français dans le monde http://www.fdlm.org
- http://www.francparler.org • http://www.diplomatie.gouv.fr • http://www.education.gouv.fr
- http://www.ciep.fr • http://www.rfi.fr • http://www.etwinning.net • http://www.edufle.net
- http://www.hku.hk • http://www.culture.fr • http://www.france5.fr • http://www.media –educ.org
- http://www.milanpresse.com • http://www.lepointdufle.net

A5

Nouvelles pratiques en évaluation - de ce que l'on fait à ce qu'il serait bon de faire

Filomena Capucho

Filomena Capucho est Professeure de Langue et Linguistique Française au Centro Regional das Beiras de l'Université Catholique Portugaise. Docteur en Sociolinguistique, elle travaille en formation d'enseignants de FLE depuis 1981. Elle publie régulièrement des articles, collabore dans des publications collectives en Europe et organise des publications scientifiques. Elle collabore à de nombreux projets de coopération européenne dans le domaine des langues. Elle est co-auteure de Rond-Point 3 et de la collection Les Évaluations de Rond-Point (Difusión).

■ RÉSUMÉ DE L'ATELIER

Adopter une nouvelle approche méthodologique c'est, bien sûr, changer la dynamique et les activités de la classe, mais aussi savoir adapter les pratiques d'évaluation aux nouveaux objectifs et aux apprentissages souhaités.
A ce niveau, l'approche actionnelle, basée sur le développement des compétences sous-jacentes à la pluralité des activités langagières mises en oeuvre, présente un vrai défi aux enseignants. Si le changement des pratiques de classe semble se faire sans de gros bouleversements, surtout pour ceux qui avaient bien intégré les principes de base de l'approche communicative, la question des mutations au niveau de l'évaluation se pose toujours dans la diversité des contextes : certification officielle, évaluation institutionnelle, évaluation pédagogique.
En effet, toute la tradition en évaluation en langues étrangères (et particulièrement, dans notre cas, en FLE) était centrée sur la mesure des acquis en matière de contenus. Comment passer désormais de l'évaluation des savoirs à l'évaluation des savoirs-faire (qui implique toutefois la maîtrise de contenus à mobiliser dans les activités langagières) ? Telle est la question que l'on se pose depuis quelque temps et qui inquiète encore chercheurs et enseignants.
Dans notre atelier, nous essayerons d'apporter quelques réponses, ne seraient-ce que provisoires, à ce problème qui nous concerne tous.
Nous traiterons d'abord la question d'une forme générale, en comparant l'évaluation des contenus à l'évaluation des compétences, tout en réfléchissant aux activités susceptibles de conduire à une évaluation cohérente et précise. Nous proposerons également des stratégies visant l'évaluation des contenus **en contexte** d'activité langagière et des critères précis de valorisation à appliquer. Ensuite, nous traiterons de l'évaluation de différentes activités langagières :

- **En ce qui concerne la réception de l'écrit et la production écrite**, nous analyserons des exemples de tests d'évaluation et des examens appliqués en 2006/2007, de façon à relever des incohérences entre ce que ces tests proposent d'évaluer et ce qui est effectivement « mesurable » à partir de ces instruments.

- **En ce qui concerne l'évaluation de la production orale et de l'interaction orale**, nous partirons des expériences concrètes des enseignants participants et nous débattrons des difficultés perçues dans le rapport de ces expériences.

A partir d'exemples pris des *Évaluations de Rond-Point 1* (ou de *Rond-Point 2* et *3*, à sortir en 2008), nous proposerons ensuite des outils visant l'évaluation spécifique de chacune ces activités langagières. Nous introduirons également la notion de *Tâche Globale*, visant l'évaluation systématique des toutes les activités autour d'un même contexte actionnel de base, et nous l'illustrerons avec des propositions concrètes.

Cet atelier proposera ainsi une réflexion sur la problématique de l'évaluation dans le cadre de l'approche actionnelle, essayant d'apporter des réponses concrètes aux questions que nous nous posons tous à l'heure actuelle :

- Comment évaluer les compétences ?
- Quels critères utiliser ?
- Quelle place attribuer aux contenus ?
- Comment les valoriser/pénaliser, mesurer ?
- Quels pièges éviter ?

■ BIBLIOGRAPHIE

- Denyer Monique, Ollivier Christian et Capucho Filomena (2007) *Les Évaluations de Rond-Point 1*. Difusión. Barcelone.
- Tagliante Christine (2005) *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Clé International. Paris.



Le web 2.0 dans l'enseignement des langues étrangères

Carmen Vera Pérez

Docteur en Philologie française. Professeur agrégé, enseigne le FLE à l'Ecole Officielle des Langues d'Hellin (Albacete) et participe au master Humanidades Digitales, organisé par l'UCLM. Coordinatrice nationale du programme «Internet en la escuela», sous la direction du CNICE, qui a mené à la création du site Françaventure. Auteure de plusieurs publications concertant l'enseignement du FLE grâce à l'Internet. Formatrice de professeurs de français pour l'emploi des TICE.

■ OBJECTIFS

• Connaître les différences entre le web 1 et le web 2.0.
• Connaître les nouveaux apports du web 2.0.
• Connaître les possibilités offertes par ces nouveaux outils dans l'enseignement des langues étrangères.

■ DÉVELOPPEMENT

On présentera un panorama des applications Web 2.0 utiles aux professeurs et qui permettent, sans avoir des connaissances informatiques avancées, la création de sites web, celle d'activités interactives en ligne, la communication, le stockage de matériaux ou d'information en ligne, la publication de créations, l'obtention de matériel audio-visuel, sa manipulation et publication sur l'internet ou l'utilisation en cours de FLE, la connaissance des actualités des sites sans perdre de temps, etc.
On montrera des applications concrètes.

■ ACTIVITÉS PRATIQUES

• Créer une liste de favoris en ligne.
• Créer un Webtask en ligne (tâches à résoudre en utilisant la Toile).
• Ouvrir un compte sur un vidéoblog et envoyer une vidéo.
• Insérer la vidéo dans un blog.

■ LE WEB 2.0 QU'EST-CE QUE C'EST ?

Le Web 2.0 décrit une deuxième génération de sites Web, nés depuis 2005, basés sur des fonctions simples, facilitant la participation et l'accessibilité et, par conséquent, centrés sur les utilisateurs les plus actifs.

Le terme est difficile à définir, tant il recouvre des aspects différents. Il existe depuis 2003 où, à l'occasion d'une réunion de préparation d'une conférence, Dale Dougherty - cofondateur de la société d'édition O'Reilly Media - réfléchit aux transformations du Web : les pages dynamiques, interactives, où les visiteurs pouvaient ajouter des commentaires, riches en contenu multimédia, proliféraient.
Il lance alors le terme Web 2.0 et, pour illustrer sa pensée, évoque quelques exemples comparatifs : DoubleClick serait du Web 1.0 et Google AdSense, du Web 2.0; Ofoto, du Web 1.0 et Flickr, du Web 2.0. Ce qui était la page web statique du web 1, que le visiteur se limitait à visiter, était devenu le blog, où l'utilisateur pouvait publier des messages librement.
L'Internet 2.0 désigne une nouvelle révolution du web, caractérisée par des innovations techniques et des changements sociologiques ou comportementaux des internautes.

Dans ce nouveau web, ce qui change vraiment ce ne sont pas tant les technologies que les internautes, qui ne se contentent plus de consommer des informations, bien au contraire, ils se mettent eux aussi à en produire et à les rendre publiques grâce à des services qui rendent cette tâche très facile. En outre, sur le Web 2.0 la collaboration et le partage sont mis en avant, et voilà une des raisons pour lesquelles ce sont des outils intéressant tous les professeurs.

■ QUELQUES APPLICATIONS EMBLÉMATIQUES DU WEB 2.0

Il est difficile de dresser une liste exhaustive des applications liées au Web 2.0 tant les nouveaux services apparaissent, changent ou même disparaissent, à une vitesse prodigieuse. On s'arrêtera sur les applications qui nous semblent les plus emblématiques, des outils qui changent vraiment la vie de l'utilisateur, et par conséquent celle du professeur.

■ COMMUNICATION ET COLLABORATION

Les blogs s'imposent comme un nouvel outil éducatif, car ils invitent à la discussion et sont complémentaires des cours. Alors que nombre d'élèves sont internautes, ou ont des blogs personnels, ils ne savent pas comment travailler sur Internet. Ces plateformes permettront au professeur de créer son site web afin d'orienter l'élève sur le réseau.

Plateformes gratuites pour la création de blogs :
Blogger http://www.blogger.com
WordPress http://www.es.wordpress.com
Canalblog http://www.canalblog.com

Les wikis. Mot d'origine hawaïenne (wiki wiki, qui signifie: vite ou se dépêcher), inventé par Ward Cunningham en 1995. C'est un site web dynamique qui permet à n'importe quel internaute d'ajouter, de modifier du contenu ou de créer de nouvelles pages, et ce pour tous types de fichiers (texte, audio, vidéo, photo…). Le principe du wiki veut que les informations soient modifiables par tous, mais il existe toutefois la possibilité de restreindre la visualisation ou l'édition des pages par un mot de passe. Il permet de travailler à distance ou de manière collaborative. C'est l'outil par excellence du réseau. L'exemple le plus remarquable du wiki c'est l'encyclopédie collaborative en ligne Wikipédia.
http://www.fr.wikipedia.org/wiki/Accueil

Plate-formes gratuites pour la création de wikis :
Wetpaint http://www.wetpaint.com/
Pbwiki http://pbwiki.com/
Wikispaces http://www.wikispaces.com/

■ PARTAGE DE FICHIERS MULTIMEDIA (photos, vidéos, audio)

Les plateformes proposant aux internautes de publier leurs fichiers multimédias sont innombrables. La logique est toujours la même : c'est l'utilisateur qui produit le contenu et le poste sur la plateforme d'échange sans oublier d'y associer des tags (mots-clés) pour mieux identifier les contenus.

Partage de photos : FlickR http://www.flickr.com/ et Riya http://www.riya.com/
Partage de vidéos : YouTube http://www.youtube.com/ et Dailymotion http://www.dailymotion.com
Partage de fichiers audio : MySpace http://www.myspace.com/, Odeo http://odeo.com/
Podemus, http://podemus.com/, Clickcaster http://www.clickcaster.com/

■ PARTAGE D'INFORMATION

Le bookmarking social, marque-pages sociaux ou favoris en ligne. Il s'agit d'outils de gestion de liens qui permettent de partager ses adresses de sites avec l'ensemble des autres utilisateurs, d'en ajouter sur

la liste à partir de n'importe quel ordinateur (ou de recevoir les propositions d'autres utilisateurs).
Del.icio.us http://del.icio.us
Blogmarks http://blogmarks.net

Publication de diaporamas en ligne :
Slideshare http://www.slideshare.net

Publication de documents en ligne : (pdf, .doc, .ppt, .xls, .txt, .odt, .odp, etc.)
Scribd http://www.scribd.com

■ BUREAUTIQUE EN LIGNE

Le Web 2.0 fournit des outils gratuits accessibles directement via une interface web, il ne faut plus installer sur l'ordinateur des logiciels de traitement de texte, d'image ou autres pour les travailler puis les garder ou les imprimer, à partir d'un ordinateur pourvu qu'il soit connecté sur internet.

Traitements de texte en ligne :
Thinkfree http://www.thinkfree.com
Google Docs & Spreadsheets http://docs.google.com
Writeboard http://writeboard.com

Édition d'images en ligne :
http://pixizer.com
http://www.picnik.com

Conversion de fichiers word en pdf :
PDF on line https://www.pdfonline.com/convert_pdf.asp

Création de diaporamas en ligne :
http://sliderocket.com/index.html
http://www.thumbstacks.com

■ STOCKAGE DE FICHIERS DE TOUTE SORTE EN LIGNE

Les disques durs virtuels permettent de récupérer un fichier (ou d'un garder un lorsqu'on ne possède de disque dur externe sur soi) à partir de n'importe quel ordinateur.
Esnips http://www.esnips.com
Box http://www.box.net

Si vous avez besoin d'envoyer par courriel un fichier trop lourd, vous pouvez le stocker sur Rapidshare et vous n'aurez qu'à indiquer l'URL que vous obtiendrez à votre correspondant afin qu'il le télécharge : http://www.rapidshare.com

■ AUDIO-VISUEL

Logiciels
• Radio FR solo est un logiciel très simple pour écouter les radios d'Internet sans aller sur leurs sites http://www.radiofrsolo.info
• Audacity est un éditeur audio libre et facile d'utilisation pour Windows, Mac OS X, GNU/Linux, et bien d'autres systèmes d'exploitation. Utilisez-le pour enregistrer en direct, convertir vos disques et cassettes sur support numérique, couper, copier, coller et assembler des extraits sonores, etc. http://audacity.sourceforge.net
• WM Recorder est un programme destiné à enregistrer les vidéos et flux streaming Windows Media. Facile d'utilisation, il permet de sauvegarder en un clic vos flux afin de pouvoir les regarder à n'importe

quel moment sur votre PC, même sans être connecté à Internet. http://www.wmrecorder.com/index.php

Convertir des fichiers en ligne (audio, texte, vidéo)
Zamzar http://www.zamzar.com

Synthèse vocale
De nombreux sites proposent sur Internet la lecture de textes que le visiteur propose. Cette lecture peut être copiée au format mp3. C'est le principe du site Agora Vox, où l'on envoie librement des articles qui sont lus par une voix synthétique.
AT&T http://www.research.att.com/%7Ettsweb/tts/demo.php#top
Acapela http://demo.acapela-group.com
France Télécom http://tts.elibel.tm.fr/tts
Agora Vox http://www.agoravox.fr

■ LES OUTILS WEB 2.0 INCONTOURNABLES

Google et toutes ses applications : courriel (Gmail), logiciel pour communiquer oralement (Google talk), création de pages web (Page Creator) et de blogs (Blogger), bloc-notes en ligne, traitement de texte ou créations de diaporamas en ligne (Google Docs), page d'accueil personnalisée (iGoogle), partage de photos (Picasa) et de vidéos (Google Video), calendrier (Google Calendar), etc.
Firefox et ses ajouts Web 2.0. Ils permettent de capturer des vidéos et des images depuis de nombreux sites (Downloadhelper), télécharger des vidéos (Media Pirate, VideoDownloader, All-in-one Video Bookmarlet), enregistrer tous les sons (Freecorder), traduire en français les pages Web rédigées en anglais (barre d'outils Google), visionner tous ses flux RSS directement depuis FireFox (Sage), lancer presque toutes les vidéos provenant d'internet dans un lecteur externe et télécharger les vidéos (MediaPlayer Connectivity), faire des copies d'écran facilement (ScrapBook), aspirer des sites (ScrapBook), télécharger des fichiers .swf insérés dans une page (Download Embedded), etc.
Voir la page de modules de Firefox : https://addons.mozilla.org/fr/firefox

■ CONCLUSIONS

Le Web 2.0 nous fournit de nouveaux outils, de nouvelles façons de travailler et bien évidemment, de concepts tout à fait nouveaux. Notons que tous ces outils se complémentent et grâce aux *étiquettes* qui sont proposées sur les plateformes où l'on publie des fichiers texte, audio ou vidéo, ces documents peuvent être transférés sur un blog ou un wiki : de quoi enrichir nos nouveaux sites web grâce au multimédia, sans avoir aucune connaissance en informatique.

D'un autre côté, face à cette prolifération de plateformes et de sites nouveaux, il existe également des outils qui permettent de connaître leur actualité ou leurs mises à jour sans devoir les visiter constamment: l'internaute peut s'abonner aux sites qui l'intéressent au moyen d'*agrégateurs*, qui lisent les *flux RSS* ou *Atom* de ces blogs, signets virtuels, magazines, journaux, podcasts, vidéoblogs, etc. (qu'il devrait visiter les uns après les autres afin de savoir s'ils ont changé leur contenu) : c'est le cas de Google Reader, Bloglines ou de iTunes et Juice, pour les actualités de sites musicaux.

Le Web 2.0 peut donc changer notre façon de travailler en classe et en ligne mais il enrichira par conséquent notre vocabulaire informatique au moyen de termes tels qu'agrégateurs, tags, folksonomies, podcasts, RSS, etc. (pour lesquels nous vous conseillons de visiter les glossaires proposés dans la sitographie).

■ BIBLIOGRAPHIE

• Le Meur Loïc et Beauvais Laurence (2005) *Blogs pour les pros*, Dunod.
• Delacroix Jérôme (2005) *Les Wikis, espaces de l'intelligence collective*. M2 Éditions.
• Lefebvre Alain (2005) *Les réseaux sociaux, pivot de l'Internet 2.0*. M2 Éditions.
• Morand Jean-Claude (2005) *RSS, blogs: un nouvel outil pour le management*. M2 Éditions.

• Gervais Jean-François (2007) *Web 2.0 Les internautes au pouvoir : blogs, réseaux sociaux, partage de vidéos, mashups*. Dunod. Paris.
• Le Deuff Olivier (2006) *Folksonomies : les usagers indexent le web*. In *BBF*, vol. 51, n°4, pp. 66-70. En ligne : http://bbf.enssib.fr/sdx/BBF/pdf/bbf-2006-4/bbf-2006-04-0066-002.pdf

■ SITOGRAPHIE

• Les 100 meilleures applications web 2.0 2007
http://www.webware.com/html/ww/100.html?tag=bubbl_2

Glossaires Web 2.0

• L'univers du Web 2.0 http://www.monweb2.com/pages3/informer/glossaire.html
• France telecom
http://www.francetelecom.com/fr/groupe/rd/une/thematique/dossier_mois/ddm200603/pages/page6.html
• L'Internet au service de l'enseignement et de l'apprentissage du français
http://platea.pntic.mec.es/~cvera/index.html
• Wiki le français, le FLE, les TICE.
On y trouvera la relation des sites et des plateformes présentés pendant l'atelier.
http://carmenvera.wikispaces.com/

A7

Rites et Codes de politesse dans la France contemporaine

Gilles Castro

Gilles Castro est professeur de lettres ; il est actuellement directeur d'un centre de documentation pédagogique. Il assure la chronique Tendances de la revue Le français dans le monde. A l'étranger, il a dirigé des Alliances françaises en Inde et a travaillé en Italie du Nord en tant qu'Attaché de coopération pour le français.

■ OBJECTIFS

Les Français n'ont pas la réputation d'être particulièrement polis ou courtois.
La *courtoisie française* héritée du XVIIIe siècle n'est plus de mise dans une société multiculturelle qui emprunte, détourne et invente ses codes sociaux. Le cadre européen de référence est sous tendu par une connaissance de ces implicites culturels qu'il convient de maîtriser pour comprendre et donc intégrer les situations de communication en français.

Du formalisme écrit qui enrubanne encore ses formules de politesse en passant par les mystères du tutoiement, les mille façons de dire bonjour ou de prendre congé, en passant par les comportements, parfois déroutants, dans les lieux publics, cette intervention entend faire le point sur cette frontière, souvent mal perçue, entre la sphère publique et la sphère privée et les rites et codes qui leur sont attachés. L'occasion d'intégrer dans les situations d'élocution des mœurs contemporaines.

■ RITES DE POLITESSE ET HÉRITAGE DE L'ANCIEN RÉGIME

Tout code social découle du respect que l'on porte à autrui. L'Ancien Régime, calqué dans sa hiérarchie sur l'église catholique, a fortement imprégné les usages dans sa manière de marquer, par des gestes et des mots obligatoires, le mode relationnel entre les individus. Ces codes ont naturellement suivi les évolutions de la société avec des ruptures plus ou moins marquées : la Révolution, la première guerre mondiale, mai 68, etc. L'époque contemporaine n'échappe pas à la règle et l'internationalisation des mœurs, accentuée en France par la multiculturalité de sa population, introduit dans les relations sociales des codes de reconnaissance et de politesse de plus en plus variés. Reste cependant un vieux fond commun bordé par des habitudes qui reposent sur les limites qu'établissent les Français entre la sphère publique et la sphère privé.
Cela va de pair avec la place que l'on assigne à la laïcité.

■ LES SURVIVANCES DU PASSÉ : LA POLITESSE FORMELLE

On rencontre encore des usages figés dans la correspondance officielle. Le choix et le caractère appropriés d'une formule d'adresse ou de politesse demeurent soumis à des règles assez obscures qui font se gausser la plupart des Européens. Relever quelques exemples et les analyser relève d'une initiation.

Traditionnellement autoproclamée pays de la gastronomie, la France fait encore grand cas de ces codes de table : jeux des couverts, des verres et des assiettes relèvent d'une sorte d'élégance qui n'est pas forcément réservée aux réceptions officielles. Se comporter dans un restaurant où l'on est servi « comme un prince » réclame quelque initiation.

Que n'a-t-on entendu à propos de la courtoisie des Français envers les femmes ! Ces codes de bonne conduite ont été formalisés dans les très nombreux manuels de savoir vivre parus, pour la plupart au tournant du XXe siècle, quand la bourgeoisie triomphante se rengorgeait dans des usages de classe. Mœurs très souvent assez ridicules pour n'être plus que des signes mondains de reconnaissance.

■ MONDIALISATION ET FÉMINISME

Le désormais frénétique déplacement des êtres humains (jamais dans l'histoire nous n'avons autant voyagé) a induit des mœurs communes dans les transports, les hôtels, les espaces touristiques. Émerge ainsi un code de politesse international fortement calqué sur les usages Nord Américains. Les moyens électroniques qui permettent de communiquer rapidement d'un point de la planète à un autre (blogs, courriels, moteurs de recherche…) font que la politesse écrite s'allège et se transforme au point de s'uniformiser. Sur la toile, on perd son identité physique et géographique, le formalisme n'a plus cours.
Le respect ampoulé des femmes a été battu en brèche par le combat féministe dans les sociétés occidentales. Ne pas faire fi des us et coutumes bourgeois à l'égard des femmes, c'est oublier l'évolution de nos sociétés et s'enfermer dans une attitude machiste.

■ LES RITES CONTEMPORAINS ADAPTÉS AUX RÉALITÉS FRANÇAISES EXERCICES ET SITUATIONS

• Ecrits adaptés à la proximité avec le destinataire ; support (lettre, carte, courriel).
• Se dire bonjour dans une société multiculturelle, à la ville, à la campagne, en entrant chez un commerçant.
• Manuels de savoir-vivre et dérision des comportements.
• Préséances et solidarités : une société urbaine rude dans un pays touristique
• Tutoyer ou pas ? un art complexe.
• Se comporter dans un lieu public : transports en commun, au café, au restaurant…

■ RITES DE POLITESSE ET CADRE EUROPÉEN

Les niveaux B2 et C1 du cadre européen incluent toute une dimension culturelle sans laquelle les actes de communications sont faussés ou biaisés. Sur quels aspects convient-il d'insister ?

Blogs, wikis, forums... Des outils pour communiquer tout de suite en français

Christian Ollivier

Après avoir été didacticien et directeur du Centre de langues à l'Université de Salzbourg, Christian Ollivier est maintenant enseignant-chercheur en linguistique et didactique du français à l'IUFM et à l'Université de La Réunion. Ses domaines de spécialité sont les TICE et la didactique des langues, de même que l'intercompréhension. Il a été et est le coordinateur de plusieurs projets européens : Babelnet – Canal Rêve, DidacTIClang, Intercom. Co-auteur de la collection Les Évaluations de Rond-Point (Difusión).

L'ouverture de la classe de langue sur le monde – notamment par le recours à Internet – peut permettre de mettre en œuvre la perspective actionnelle en proposant aux apprenants d'être tout de suite des usagers de la langue dans de vraies interactions. Elle peut également initier de profonds changements dans les interactions entre enseignant et apprenants.

■ BIBLIOGRAPHIE/ SITOGRAPHIE

- Conseil de l'Europe 2000 (2006) *Le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Strasbourg : Division des langues vivantes, Conseil de l'Europe. DidacTIClang.
- Conseil de l'Europe (nd). *Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages : learning, teaching, assessment. Writing Tasks : Pilot Samples*. http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/exampleswriting.pdf *
- DidacTIClang. *Formation des professeurs de langue à une didactique de l'Internet par Internet*. Cité CECR. http://www.didacticlang.eu *
- Grillo Éric (2000) *Intentionnalité et signifiance : une approche dialogique*. Bern/ Berlin/ Bruxelles/ Frankfurt am Main/ New York/ Wien : Peter Lang, Publications Universitaires Européennes.
- Jacques Francis (1985) *L'espace logique de l'interlocution*. Presses universitaires de France. Paris.
- Ollivier Christian, Lamy M.N., Mangenot F. et Nissen E (2007) In *Actes du colloque EPAL 2007. Échanger pour apprendre en ligne.* Grenoble, 7-9 juin 2007. http://w3.u-grenoble3.fr/epal/actes.html *
- Puren Christian (2002) *Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle*. In *Langues modernes*. N°3/ 2002. pp. 55-71. http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844 *

* Dernière consultation : sept. 2007

A9

Comment appliquer la perspective actionnelle dans l'enseignement secondaire

Michèle Bosquet
Yolanda Rennes

Michèle Bosquet. *Professeur de Français Langue Étrangère depuis 15 ans, a travaillé avec des élèves de tous les âges et tous les niveaux au Mexique, en France, en Roumanie et en Catalogne.*
Titulaire d'une maîtrise de Français Langue Étrangère de l'Université de Grenoble III et d'un DESS coopération linguistique et éducative de l'université d'Aix-en-Provence. Co-auteure de Pourquoi Pas ! (Difusión).

Yolanda Rennes. *Enseigne au Lycée Français de Barcelone depuis 2003. Professeur de Français Langue Étrangère en Catalogne depuis 2002 en collège-lycée et formation professionnelle ainsi qu'à l'Université de Barcelone (UB). Professeur certifié titulaire de l'Éducation Nationale en Espagnol Langue Étrangère dans l'enseignement secondaire en France et enseignante d'anglais (EFL) à l'école primaire. Titulaire d'une Licence de Langue, Littérature et Civilisation étrangères. Co-auteure de Pourquoi Pas ! (Difusión).*

La perspective actionnelle redéfinit les rôles de l'enseignant et de l'apprenant. L'enseignant n'est plus le détenteur absolu du savoir, cette locomotive qui entraîne (parfois péniblement) ses élèves derrière lui et les apprenants, eux, ne sont plus les récepteurs passifs de ce savoir, mais deviennent les acteurs de leur apprentissage : ils en sont à la fois le centre et le moteur.
Que propose-t-on à l'apprenant ?
Qu'attendons-nous de lui ?
Comment faire pour qu'il soit acteur et non simplement récepteur ?

Travailler par les tâches peut être un moyen efficace de mobiliser et motiver un apprenant adolescent.

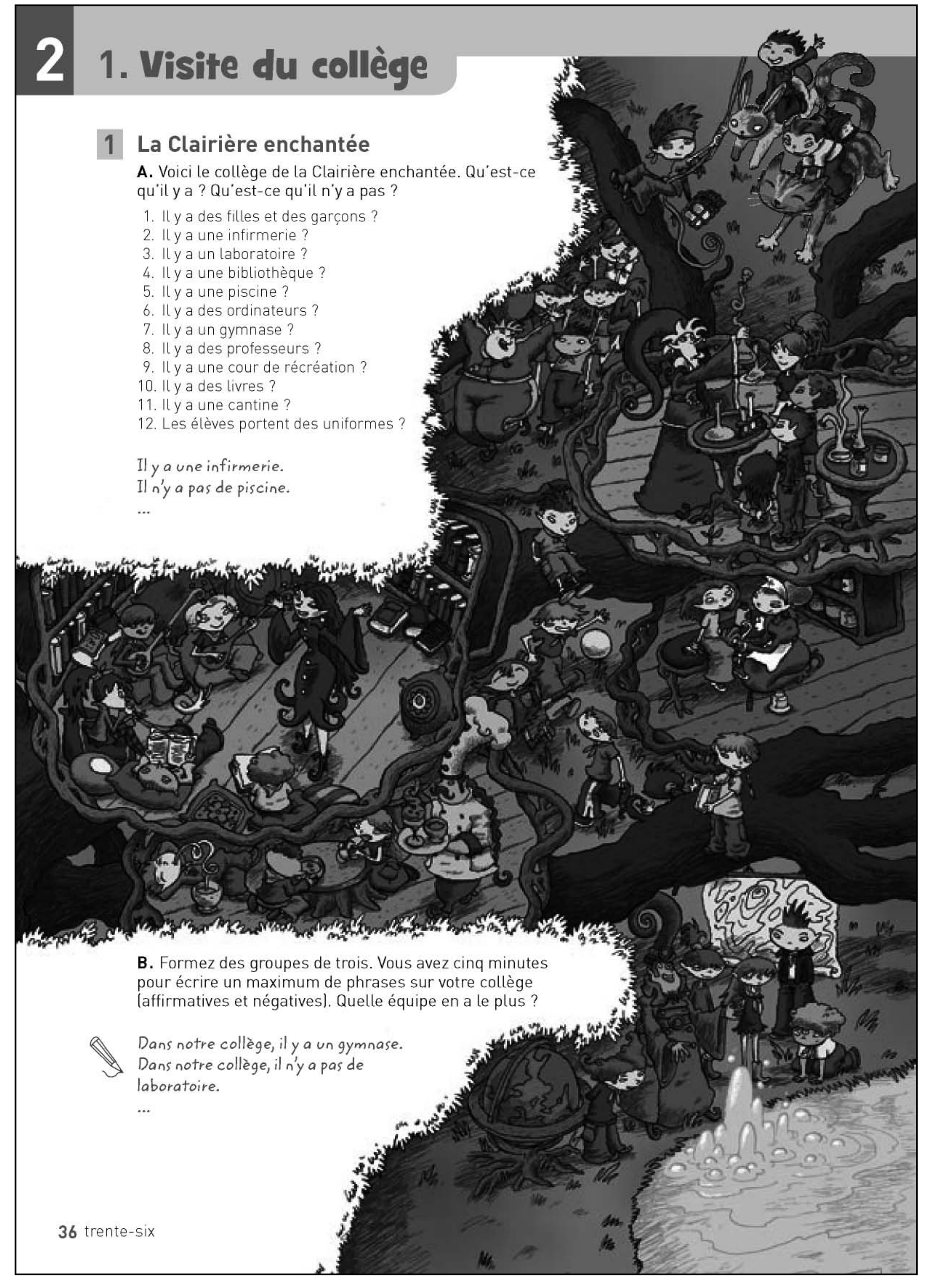
■ OBJECTIF

Découvrir ensemble comment l'apprentissage par les tâches peut rendre l'apprenant plus actif en classe et conscient de ses besoins et de ses acquis.

■ DÉROULEMENT

Après un bref rappel de ce qu'est une tâche et des caractéristiques qu'elle peut ou doit avoir lorsque nous travaillons avec un public adolescent, nous nous intéresserons plus particulièrement au rôle de l'apprenant. À partir d'exemples concrets d'activités et de micro tâches, nous verrons ce qu'elles impliquent de différent et de nouveau dans le travail de l'apprenant. Nous tenterons de répondre ensemble à des questions comme : quelle est la relation de l'apprenant avec les autres membres du groupe ? avec l'enseignant ? avec la langue elle-même ? comment et pourquoi devient-il le moteur de son apprentissage ?

1. Visite du collège



1 La Clairière enchantée

A. Voici le collège de la Clairière enchantée. Qu'est-ce qu'il y a ? Qu'est-ce qu'il n'y a pas ?

1. Il y a des filles et des garçons ?
2. Il y a une infirmerie ?
3. Il y a un laboratoire ?
4. Il y a une bibliothèque ?
5. Il y a une piscine ?
6. Il y a des ordinateurs ?
7. Il y a un gymnase ?
8. Il y a des professeurs ?
9. Il y a une cour de récréation ?
10. Il y a des livres ?
11. Il y a une cantine ?
12. Les élèves portent des uniformes ?

Il y a une infirmerie.
Il n'y a pas de piscine.
...

B. Formez des groupes de trois. Vous avez cinq minutes pour écrire un maximum de phrases sur votre collège (affirmatives et négatives). Quelle équipe en a le plus ?

Dans notre collège, il y a un gymnase.
Dans notre collège, il n'y a pas de laboratoire.
...

3. L'heure - L'emploi du temps

6 À quelle heure... ?

savoir apprendre

A. Si tu es un bon observateur, tu pourras compléter les heures qui manquent.

dix heures cinq	huit heures pile	quatre heures et demie	cinq heures ?
midi et quart	huit heures moins le quart	huit ?	onze ?
quatre ?	neuf heures moins dix	six ?	? ?



B. Écoute la conversation et écris les heures que tu entends.

Piste 20

2 2. Les matières

3 Ma matière préférée

A. Dans un collège français, les élèves ont plusieurs matières. Associe chaque image à une matière de la liste.

Histoire-géographie
Français
Anglais
Mathématiques
Éducation Physique et Sportive
Sciences et Vie de la Terre
Arts plastiques
Éducation civique
Musique
Technologie



• *Mathématiques, c'est le numéro 4.*

B. Quelles matières avez-vous cette année ? Comparez avec les matières de la liste.

Nous aussi, nous faisons des mathématiques.
Mais nous ne faisons pas de physique.
...

C. Quelles sont vos matières préférées ? Votez dans la classe et écrivez les résultats au tableau.

• *Ma matière préférée, c'est l'histoire.*

4 La liaison



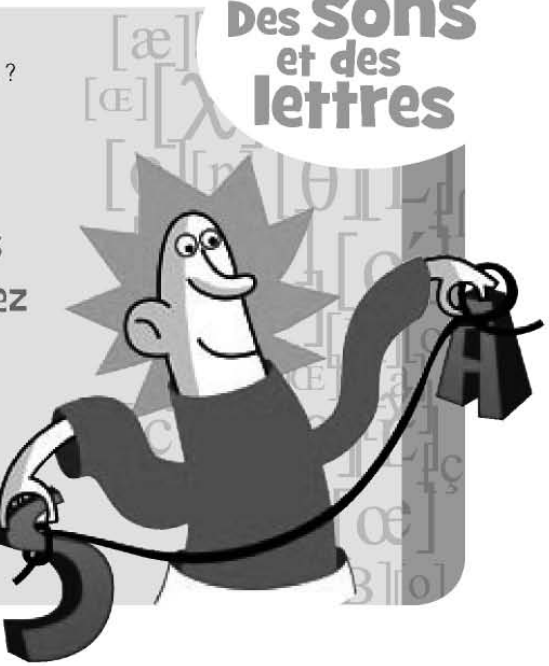

Pistes 17-18

A. Observe et écoute. Qu'est-ce que tu remarques ?

les professeurs ⟶ **les‿élèves**
les livres ⟶ **les‿écoles**
nous sommes ⟶ **nous‿avons**
vous parlez ⟶ **vous‿écoutez**

B. Écoute l'enregistrement et marque les liaisons que tu entends.

1. Les adresses
2. Des cahiers
3. Tes copains
4. Vous êtes français ?
5. Mes livres
6. Nous avons des chats.





L'efficacité de l'évaluation dans une approche actionnelle

Régine Danièle

Professeur de français langue maternelle (FLM) et langue étrangère (FLE). Formatrice de la formation de professeurs et de formateurs de formateurs. Intervient à ce titre régulièrement à l'étranger auprès de différents organismes (Alliances Françaises, Instituts français, Universités...). Élabore aussi du matériel pédagogique pour le FLE.

Nous proposons une méthode permettant de simplifier l'approche et la réalisation d'une tâche dans le but de faciliter le travail d'évaluation.

■ ÉVOLUTION GÉNÉRALE

Deux objectifs seront à atteindre.

1. Cerner et donc limiter la tâche (dans sa création et dans sa réalisation)
En évitant les empiètements, les confusions par manque de discernement (déterminer le niveau et l'activité langagière choisie).
En rendant efficace l'action d'une tâche :
• d'un point de vue compétences (déterminer les compétences langagières)
• d'un point de vue logique (relier de façon cohérente les différents points dans la réalisation d'une tâche)

2. Faciliter le travail d'évaluation

Chez l'enseignant
L'objectif sera de réduire le poids de la procédure d'exécution et de contrôle.
L'évaluation doit couvrir 3 étapes.

1. Avant la tâche
Contrôler un certain nombre d'éléments afin d'augmenter ou de diminuer le niveau de difficultés :
• définir les objectifs attendus
• énoncer les consignes
• apporter les éléments linguistiques nécessaires (par un travail plus ou moins formel)
• selon le niveau, encourager la planification et la préparation de la tâche (par un découpage fonctionnel)

2. Pendant la tâche
Activer les schémas cognitifs convenables.
Recadrer en fonction des objectifs attendus (respecter au mieux les consignes).

3. Après la tâche
Evaluation différente selon le but de la tâche :
• pédagogique : l'objectif porte sur l'intérêt de la performance c'est-à-dire sur le sens et la façon dont le sens est compris, exprimé et négocié.
• authentique : l'accent est mis sur le succès de l'exécution de la tâche : le sens est au centre du processus tandis que les apprenants réalisent leurs intentions communicatives.

Chez l'apprenant
Le premier objectif consistera à centrer son attention sur le contenu et/ou sur des problèmes formels et fonctionnels afin d'augmenter ses chances de mener à bien sa tâche tant au plan quantitatif (quantité d'informations) que qualitatif (niveau de la performance attendue).
- Mise en place de stratégies (ajuster, accorder) tout en s'appuyant sur ses compétences langagières communicatives (ling., socio-ling., paradigmatiques).
- Exprimer son savoir, savoir-faire.

Le second inclura la gestion du rapport aux autres : traits de sa personnalité, attitudes individuelles…
- Exprimer son savoir-être.

■ LES RÉFÉRENCES THÉORIQUES DU CECR

Nous avons donc décidé de choisir comme travail une tâche sur l'argumentation (monologue suivi), production orale au niveau B2. Pour l'instant, le thème (lexique) n'est pas essentiel.

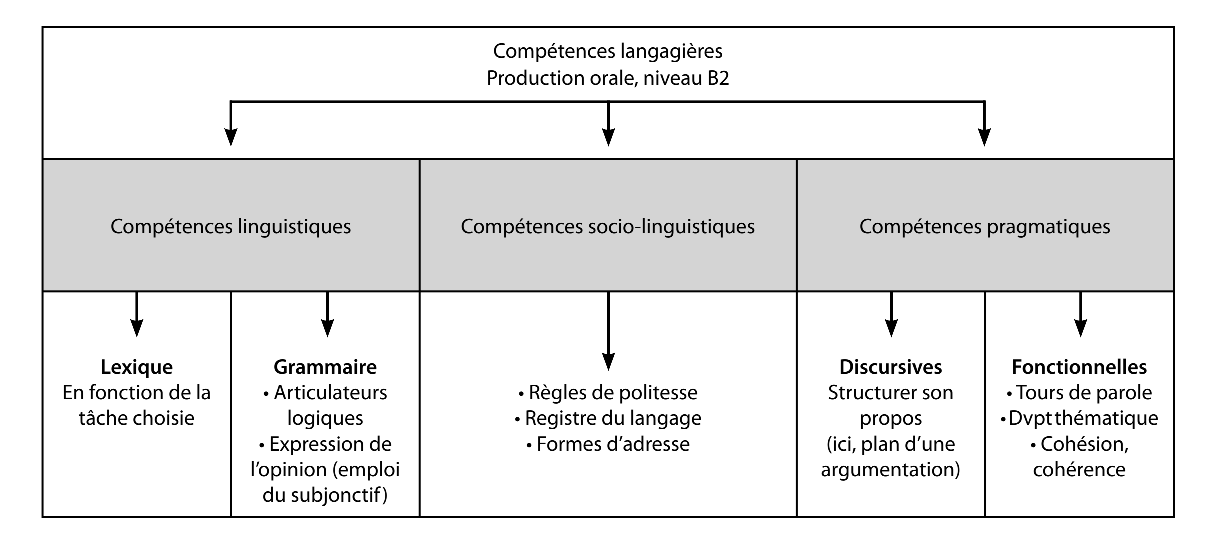
Nous utiliserons donc les descripteurs, proposés par le Cadre, de l'activité langagière (tableau 1) et des compétences pragmatiques (tableau 2), afin d'amener clarté et précision dans l'approche de la tâche.

Nous ne retiendrons que ce qui nous intéresse dans la réalisation de la tâche demandée ; par exemple, nous n'avons pas inclus les compétences de la phonétique.

Tableau 1

Activités langagières **Production orale, niveau B2**
Production générale de l'oral
Il peut méthodiquement développer une présentation ou une description soulignant les points importants et les détails pertinents.
L'utilisateur/apprenant peut faire une description et une présentation détaillées sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt, en développant et justifiant les idées par des points secondaires et des exemples pertinents.
Monologue suivi (l'argumentation)
Il peut développer méthodiquement une argumentation en mettant en évidence les points significatifs et les éléments pertinents.
Il peut développer une argumentation claire, en élargissant et confirmant ses points de vue par des arguments secondaires et des exemples pertinents. Il peut enchaîner des arguments avec logique. Il peut expliquer un point de vue sur un problème, en donnant les avantages et les inconvénients d'options diverses.

Tableau 2



Grâce à ces différents paramètres, nous avons une idée générale de la direction à prendre dans la réalisation de la tâche, qu'elle soit pédagogique ou authentique.

■ MISE EN APPLICATION DE LA TÂCHE

Suite à ce premier travail, qui nous a permis de cerner et donc de limiter la tâche, nous développerons tous ces paramètres en répondant, de façon implicite, à deux questions :
• Comment faire apprendre/comprendre une argumentation ?
• Comment savoir argumenter ?

1. Définition d'une argumentation
On traite d'un thème sur lequel on donne son opinion, c'est-à-dire que l'on prend position.
Plusieurs étapes doivent être respectées.

1. La conviction : On expose sa thèse dans le but de convaincre son auditoire en utilisant des arguments qui s'articulent logiquement dans l'exposé de sa thèse. L'argumentation doit être structurée et donc tenue logiquement au moyen de connecteurs.

2. La réfutation : On peut exposer sa thèse de deux manières - soit on présente ses arguments seuls - soit on tient compte d'une thèse opposée à la sienne. Dans ce second choix, on réfute/rejette les arguments adverses que l'on inclut dans son argumentation.

3. La validation : trois versions sont possibles.
• En démontrant : on analyse les causes et conséquences d'une problématique, d'un phénomène.
• En déduisant : on tire des conclusions à partir de propositions admises par tous.
• En affirmant : on a recours à des faits, des valeurs reconnues de tous, des références aux obédiences, des comparaisons.

2. Structurer une argumentation
Ce paramètre complète le tableau 2, colonne les compétences pragmatiques discursives.
Nous proposons donc le plan suivant.

I - Définir le thème
II - Chercher la problématique
III - Classer les idées (préparation à l'argumentation)
IV - Construire un plan (intro, conclusion, organisation logique des arguments)

Grâce à notre 1ère étape de préparation à la tâche, nous savons l'importance primordiale accordée à la logique et à l'expression de son opinion, nous avons donc une idée très précise des compétences grammaticales à travailler (en exercices ou en tâches).

3.Evaluer la tâche

Lorsqu'un apprenant est capable de s'auto-évaluer ou d'évaluer un autre apprenant sur un même exercice ou une tâche identique, nous estimons qu'il a mis en place des stratégies (ajuster, accorder, rectifier…) pertinentes lui permettant de maîtriser sa performance. C'est pourquoi nous considérons l'exercice 7B de *Rond-Point 3*, p.47, comme essentiel.

Sujet de l'exposé	Note		Note
Compétences linguistiques		Organisation de l'exposé - conclusion	
• Les phrases sont bien construites • Le vocabulaire est précis et varié • La prononciation est claire • Le locuteur parle avec aisance		• Le résumé est une bonne synthèse de l'exposé • La prise de position est claire et cohérence avec les arguments • On distingue bien l'ouverture	
Organisation de l'exposé - développement		Savoir-faire	
• L'introduction captive l'auditoire • Le but de l'exposé est clairement annoncé • Les arguments sont convaincants • Les exemples sont bien choisis		• Le locuteur a su maintenir l'attention du public et convaincre • Le locuteur a eu ni tics ni manies (énervement, répétition…) • Les supports utilisés sont pertinents	

■ CONCLUSION

Grâce à ce travail préalable, nous avons encadré au mieux la tâche qu'il nous reste à contextualiser lors de l'atelier.

■ BIBLIOGRAPHIE

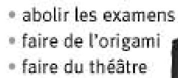
- *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. En ligne : http://culture.coe.fr/lang.
- *Niveau B2 pour le français* (2004) Textes et Références. Ed. Didier.
- *Niveau B2 pour le français, Un Référentiel* (2004) Ed. Didier.
- Rosen Evelyne (2006) *Le Point sur le CECRL*. Ed. CLE International.
- Cuq J.P. et Gruca I. (2002) *Cours de Didactique du Français*. Ed. PUG.
- *Activités pour le CECRL, niveau B2* (Janv. 2007) Ed. CLE International.
- *Réussir le DELF, niveau B2* (Janv. 2006) Ed. Didier.
- *Rond-Point 3* (2007) Ed. Difusión. Barcelona.

7. EXPOSER ET ÉVALUER

A. Vous allez préparer un exposé. Choisissez un thème parmi ceux proposés ou bien définissez-en un qui vous motive. Vous pouvez travailler seul, à deux, trois ou même quatre personnes. Tout d'abord, élaborez le plan de votre exposé en vous appuyant sur le modèle de la page 43. Puis, selon les moyens dont vous disposez, décidez des supports que vous allez utiliser (projecteur multimédia, rétroprojecteur, photocopies, diapositives, etc.).

Sujets proposés

- utiliser des énergies alternatives
- renoncer au téléphone portable et à Internet
- recycler nos déchets
- ne plus porter de montre
- manger des produits bio
- abolir les examens
- faire de l'origami
- faire du théâtre
- marcher nu-pieds
- autres...





B. Vous allez maintenant écouter les exposés de vos camarades. Mais ce ne sera pas une écoute passive : vous allez évaluer leurs exposés à l'aide de la fiche ci-dessous en notant chaque item de 1 (insuffisant) à 4 (excellent).

SUJET DE L'EXPOSÉ :	Note		Note
COMPÉTENCES LINGUISTIQUES		ORGANISATION DE L'EXPOSÉ – CONCLUSION	
• Les phrases sont bien construites.		• Le résumé est une bonne synthèse de l'exposé.	
• Le vocabulaire est précis et varié.		• La prise de position est claire et cohérente avec les arguments développés.	
• La prononciation est claire.		• On distingue bien l'ouverture.	
• Le/s locuteur/s parle/ent avec aisance.			
ORGANISATION DE L'EXPOSÉ – DÉVELOPPEMENT		SAVOIR-FAIRE	
• L'introduction captive l'auditoire.		• Le/s locuteur/s a/ont su maintenir l'attention du public et convaincre.	
• Le but de l'exposé est clairement annoncé.		• Le/s locuteur/s a/ont su occuper l'espace.	
• Les arguments sont convaincants.		• Il n'y a eu ni tics ni manies (bruits de stylo, expressions répétives, etc.).	
• Les exemples sont bien choisis.		• Les supports utilisés sont pertinents.	



Si j'étais un coach...
S'ils étaient autonomes...

Yves-Alexandre Nardone

Diplômé de l'Institut européen de distribution et négociation de Toulouse et du Centre international d'études pédagogiques (CIEP). Il a été directeur des cours à l'Institut français de Saragosse et responsable des formations universitaires et des cours extérieurs au sein des Services culturels de l'Ambassade de France en Espagne à Barcelone. Membre des jurys nationaux du DELF et du DALF et examinateur des certifications de la CCI de Paris. Il a été professeur et coordinateur pédagogique à l'ESEC (Barcelone) et à la Chambre de commerce française de Barcelone. Il a également participé à l'élaboration du Cahier d'exercices de Rond-Point 3 (Difusión).

Le Cadre Européen Commun de Référence définit l'apprenant comme **« un Acteur Social ayant à accomplir des tâches de manière autonome »**.

Notre métier est-il donc en danger ? L'enseignement des langues évolue-t-il vers un auto apprentissage ?
Ou s'agit-il de repenser notre manière de gérer la classe de langue ?

Dans cet atelier, nous tenterons tout d'abord d'interpréter de manière pragmatique les définitions du CECR des **nouveaux rôles de l'apprenant et de l'enseignant**. Pour ce faire, nous transposerons la terminologie rattachée à la **perspective actionnelle** dans divers domaines volontairement éloignés de l'enseignement des langues.

Le CECR insiste sur la notion d'**autonomie** et la **mise en place de stratégies par l'apprenant pour exécuter les tâches communicatives avec succès**.

Mais pour apprendre en autonomie, ne faut-il pas commencer par apprendre l'autonomie ?
Quelles stratégies d'enseignement le professeur doit-il mettre en place pour stimuler les démarches stratégiques de ses apprenants ?

Dans cette deuxième partie de l'atelier, les participants analyseront la pertinence des différentes approches pédagogiques dans la perspective actionnelle. Des pôles de travail seront ainsi définis sur l'apport des différents outils linguistiques, la mobilisation des ressources propres à l'apprenant (background) et la **« formation à l'autonomie »**.

■ DOCUMENT 1 : GLOSSAIRE

Les Évaluations de Rond-Point 1, p.95

(pages suivantes)

■ DOCUMENT 2 : LES CARACTÉRISTIQUES D'UNE TÂCHE *(d'après Monique Denyer)*

Toute tâche comprend :

Un contexte
Une tâche est une activité contextualisée ; elle présente une situation que l'apprenant est susceptible de

rencontrer – ou a déjà rencontré – dans sa vie de tous les jours. Cette contextualisation dans une « situation » signifie que toute tâche de langues aura pour objectif premier un objectif extralinguistique…

Un but : résoudre un problème
Cette activité pose un problème que l'exécutant devra résoudre. Il s'agit donc d'une activité finalisée : elle a un but, une finalité (à savoir résoudre le problème présenté par son libellé)

Cette activité est complexe…
Elle oblige à mobiliser une série de savoirs, de savoir-faire et/ou de savoir-être (compétences), innés ou acquis, tout cela selon une démarche pertinente (stratégie) dont l'apprenant aura l'initiative… Il devra résoudre le problème selon ses propres critères de décision.

Cette activité doit donner un résultat.
Celui-ci ne sera jamais (totalement) prévisible, dans la mesure où il dépendra des choix et des stratégies mis en œuvre par l'apprenant/exécutant de la tâche.

■ DOCUMENT 3 : GRILLE D'ANALYSE D'UNE APPROCHE PAR LES TÂCHES

(pages suivantes)

■ DOCUMENT 4 : TROIS TÂCHES DE FLE À ANALYSER (NIVEAU A1/A2)

Extraits de *Les Évaluations de ROND-POINT 1*, F. CAPUCHO, M. DENYER, C. OLLIVIER
Difusión FLE/ Éditions Maison des Langues, Barcelone, 2007.

(pages suivantes)

■ DOCUMENT 5 : DÉVELOPPER LES STRATÉGIES DE L'APPRENANT

Extrait de *ROND-POINT 3*, Cahier d'exercices, J. LABASCOULE, Y.-A. NARDONE, C. ROYER
Difusión FLE/ Éditions Maison des Langues, Barcelone, 2007.

(pages suivantes)

Glossaire

Actionnelle (perspective) La perspective actionnelle considère les usagers et les apprenants d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches dans des circonstances données (à tel moment, dans tel lieu, avec telle personne), à l'intérieur d'un domaine d'action particulier (la presse, la justice, l'enseignement, les loisirs...) (v. Tâche).

Activité langagière Désigne toute utilisation effective d'une langue, par un moyen oral ou écrit, en situation de réception, de production ou de transmission (réception/production). Actuellement, on reconnaît donc les activités langagières suivantes : la production écrite, la production orale, la réception de l'écrit, la réception de l'oral, l'interaction orale et l'interaction écrite. Le CECR ajoute la médiation.

Cohérence Désigne le fait, pour un texte, de former un tout. Comprend :
- la cohésion : reprise d'informations antérieures (par des pronoms, des répétitions, des substituts lexicaux)
- la connexion : liaison entre les phrases par des connecteurs (**mais**, **pour que**, etc.)
- la segmentation : division en paragraphes.

Compétence C'est, par définition, comme toute autre compétence, « de la connaissance en action » (Perrenoud, 1988). Elle est plurilingue et pluriculturelle (Coste, Moore et Zarate, 1997). Elle détermine et concerne les différentes capacités communicatives.

Critère d'évaluation Les critères d'évaluation correspondent aux aspects de la production à évaluer et à pondérer.

Évaluation formative L'évaluation permet de recueillir des informations sur les points forts et les points faibles dans l'exécution de la tâche. L'enseignant pourra alors les réutiliser pour l'organisation de son cours ou y renvoyer les apprenants.

Évaluation sommative Désigne une appréciation intervenant en fin de cours, d'unité, etc., se traduisant par une note ou un classement menant et visant à vérifier si l'apprenant a atteint les objectifs annoncés.

Genre (textuel) Structure formelle de base reconnue par une société dans laquelle une production langagière doit se dérouler (par exemple, le fait divers ou le message sur répondeur ou, dans la société japonaise, le haiku).

Globale (tâche) Tâche mettant en œuvre les cinq activités langagières de base, souvent à partir d'un scénario à suivre par les apprenants, qui permet une évaluation successive de ces activités.

Indicateur Manifestation concrète d'un critère dans une production langagière. Ainsi l'intention de convaincre peut-elle se concrétiser par des indicateurs aussi différents que des modalisateurs (**moche**, **irritant**), des marques d'opinion (**selon moi**), l'énoncé d'une thèse (**les centrales nucléaires doivent être détruites**), etc.

Intention But poursuivi lors de l'exécution d'une tâche.

Ouverte (tâche) Par nature, toute tâche est « ouverte » dans la mesure où son produit n'est jamais totalement prévisible et diffère d'un exécutant à l'autre.

Pondération Le fait d'accorder un poids plus ou moins important à un aspect ou l'autre du produit de la tâche ; elle se concrétise de manière chiffrée.

Ressources Moyens ou outils qui permettent d'accomplir une tâche. Dans le cas d'une tâche essentiellement linguistique, les ressources sont linguistiques (lexique, syntaxe), textuelles (types et genres de texte) ou encyclopédiques (connaissances du monde).

Situation de communication Toute situation de communication comprend un locuteur, un interlocuteur, un lieu, un moment et un but ou une intention.

Tâche Toute action intentionnée (c'est-à-dire, visant un but) qu'un individu juge nécessaire pour obtenir un résultat concret (dans notre cas, une production langagière) à propos de la résolution d'un problème, de l'accomplissement d'une obligation ou de l'atteinte d'un objectif » (CECR 2, 2.1.) [v. Actionnelle (perspective)].

<table>
<tr><th colspan="5">GRILLE D'ÉVALUATION D'UNE APPROCHE PAR LES TÂCHES</th></tr>
<tr><td colspan="5">La tâche et ses caractéristiques</td></tr>
<tr><td>Tâche (libellé)</td><td></td><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td rowspan="4">Composante de la tâche</td><td>Contexte (physique, institutionnel, socioculturel,...)</td><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td>Problème posé</td><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td>But</td><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td>Produit (type)</td><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td colspan="5">Exécution de la tâche</td></tr>
<tr><td colspan="2">Compétences</td><td>innées</td><td>acquises</td><td>les deux (préciser)</td></tr>
<tr><td colspan="5">Outils et ressources mobilisables</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td colspan="5">Stratégie(s) possible(s)</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td></td><td></td><td></td></tr>
</table>

<table>
<tr><td colspan="4">Mise en oeuvre de la tâche</td></tr>
<tr><td colspan="2">Séquences</td><td>Rôle du futur exécutant (apprenant)</td><td>Rôle du préparateur/ de l'entraîneur (coach)</td></tr>
<tr><td rowspan="6">Avant la tâche (préparation et entraînement-apprentissage)</td><td colspan="3">Acquisition de (nouvelles) compétences</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td colspan="3">Background à mobiliser</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td colspan="3">Développement de stratégies</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="2">Pendant la tâche</td><td colspan="3">Exécution (performance)</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="2">Après la tâche (feed-back)</td><td colspan="3">Évaluations/ appréciation de la performance (aspects à valoriser)</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td></tr>
</table>

TÂCHE

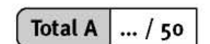
Total ... / 100

PRÉNOM ET NOM : ....

....

CLASSE : .... DATE : ....

1. BABELAND



A. L'Association Babeland participe à un programme d'échanges internationaux. Elle accueille le mois prochain une délégation française de 8 personnes qui seront logées chez les membres de l'association. Voici la présentation des membres de l'association et celle des participants français. Qui va loger chez qui ?

Membres de Babeland

1. **Mariana Buerkou :** 30 ans, d'origine roumaine, professeur d'arts plastiques, adore les animaux.
2. **George Smith :** 52 ans, dentiste anglais, aime l'art contemporain et l'informatique. Il accepte un animal chez lui.
3. **Chloé Jasmin :** 38 ans, belge, femme au foyer, mère de six enfants, très sociable.
4. **Manuel Serramalera :** 38 ans, espagnol, correspondant du journal *El País*, aime recevoir des amis dans sa grande maison.
5. **Vidar Franke :** 28 ans, suédois, directeur commercial d'une banque, habite à l'hôtel.
6. **Kenishi et Chisato Yan :** 38 et 35 ans, propriétaires d'un restaurant japonais, deux enfants, habitent en banlieue.
7. **Maria Papanopolis :** 62 ans, veuve, d'origine grecque, professeur de piano, elle a six petits-enfants.
8. **Alberto Costa :** 48 ans, directeur du parc naturel de la région, extraverti et drôle, bilingue français/portugais.
9. **Giorgio et Concetta Fanzone :** 40 et 32 ans, italiens, propriétaires d'un restaurant gastronomique, s'intéressent à tout et jouent de la mandoline.
10. **Ludmila Shopova :** 36 ans, professeur de tchèque, a cinq chats, est une excellente cuisinière.
11. **Javier Sánchez :** 34 ans, espagnol, acteur de théâtre, aime beaucoup voyager.
12. **Katja Van Son :** 28 ans, animatrice culturelle, habite dans un petit studio.

TÂCHE

PRÉNOM ET NOM : ....

....

CLASSE : .... DATE : ....

Délégation française



1. Alain Prévost
50 ans, informaticien, aime le calme et la peinture. Il ne se sépare jamais de son chien.



5. Carole Riboulet
32 ans, mariée avec Alexandre. Elle est journaliste et très coquette.



2. Françoise Félicien
68 ans, veuve, aime les enfants et la musique.



6. Benoît Campeny
55 ans, médecin généraliste, militant écologiste, très bavard.



3. Marie Poirot
30 ans, célibataire, secrétaire de direction, aime la gastronomie et faire la fête.



7. Martine Blanchot
31 ans, institutrice, aime l'art et les animaux.



4. Alexandre Riboulet
32 ans, marié, photographe, cultivé et très sociable.



8. Christian Caddeo
25 ans, professeur d'italien et d'espagnol, fait du théâtre.

PLAN DE LOGEMENT DES INVITÉS

Les invités	Les membres de l'association	Justification
1. Alain Prévost		
2. Françoise Félicien		
3. Marie Poirot		
4 et 5. Alexandre et Carole Riboulet		
6. Benoît Campeny		
7. Martine Blanchot		
8. Christian Caddeo		

B. Vous téléphonez maintenant à Chloé Jasmin pour lui expliquer vos décisions. Mais elle n'est pas là. Vous laissez un message sur son répondeur pour lui expliquer la répartition des invités.

Total B	... / 50

TÂCHE GLOBALE

Total	... / 275

PRÉNOM ET NOM : ....
....
CLASSE : .... DATE : ....

1. FERNAND

Total A	... / 60

A. Vous allez mettre en scène un sketch adapté de Fernand Raynaud. Pour cela, il vous faut imaginer précisément Fernand, le personnage principal. Pour choisir l'acteur, il faut s'imaginer à quoi ressemble le personnage ; pour l'habiller, vous devez imaginer ses vêtements ; et pour bien jouer le rôle, il est bon de bien déterminer son caractère et de se demander ce qu'il fait dans la vie. Remplissez individuellement la fiche de Fernand. Elle vous servira plus tard à présenter votre Fernand au reste du groupe et à définir un Fernand commun avec d'autres apprenants.

LES CROISSANTS

(D'après Fernand Raynaud)

Fernand s'assoit à la terrasse d'un café.

FERNAND
Garçon, s'il vous plaît ! Je voudrais un café-crème avec deux croissants.

LE GARÇON
Je m'excuse, monsieur, on n'a plus de croissants.

FERNAND
Ah ! Ben, ça ne fait rien. Donnez-moi un café alors, un petit café, avec deux croissants.

LE GARÇON
Mais... Nous n'avons plus de croissants.

FERNAND
Ah ! Bon, alors là, c'est différent ! C'est différent ! Tenez, je vais prendre... Donnez-moi un petit verre de lait. Vous avez du lait ? Eh bien, donnez-moi un verre de lait, alors, avec deux croissants.

LE GARÇON
Mais, nous n'avons plus de croissants ! Les brioches, oui, mais les croissants, non. C'est fini, les croissants !

FERNAND
Restez calme ! Ça ne fait rien ! Écoutez, je vais prendre autre chose. Je suis un client sympathique. Donnez-moi... du thé, du chocolat au lait... Vous avez du thé ? Donnez-moi une tasse de thé, alors, avec deux croissants.

UN CLIENT (*à Fernand*)
Mais dites donc, ça ne va pas ? Vous ne comprenez pas ?

FERNAND
Hein ?

UN CLIENT
Je vous observe depuis dix minutes. Pourquoi embêtez-vous ce garçon ?

FERNAND
Je vous connais pas, vous ! Je suis client, hein ! Je peux commander ce que je veux, moi ! Un client, il a le droit...

UN CLIENT
Ah ! Vous êtes client ! Moi aussi, je suis client ! Taisez-vous, monsieur. Taisez-vous. (*Se tournant vers le garçon*) Et vous, garçon, bravo pour votre calme. Apportez-moi un café et deux croissants.

FERNAND

Son costume Comment pensez-vous qu'il est habillé ?	**Son caractère** Comment imaginez-vous Fernand ?		**Sa vie**	
			Son quotidien Comment pensez-vous qu'il passe habituellement ses journées?	
			Ses dimanches Comment pensez-vous qu'il passe ses dimanches?	
			Son passé Citez quelques événements importants de sa vie jusqu'à maintenant	

TÂCHE GLOBALE

PRÉNOM ET NOM : ....
....
CLASSE : .... DATE : ....

B. Présentations : pour mettre en commun toutes les présentations, un blog audio a été mis en place. Enregistrez votre présentation de Fernand.

Total B ... / 100


piste 12

C. Écoutez maintenant cet enregistrement d'un metteur en scène. Comment voit-il le costume de Fernand ? Cochez les vêtements évoqués par le metteur en scène et notez à côté les couleurs proposées.

Total C ... / 15

D. En petits groupes (de 2 à 3 personnes), discutez votre façon personnelle de voir et celle du metteur en scène, puis mettez-vous d'accord sur un Fernand commun : son physique, ses vêtements, son caractère, sa vie...

Total D ... / 100

2ème Rencontre **Difusión FLE** 16 et 17 novembre 2007

TÂCHE

Total	... / 100

PRÉNOM ET NOM : ....

....

CLASSE : .... DATE : ....

1. WEEK-END À AVIGNON

Total A	... / 50

A. Vous allez passer le week-end du 14 juillet au festival d'Avignon. Vous devez organiser ce week-end pour 4 personnes (vous et 3 amis) : le voyage par le train au départ de Paris et le séjour à Avignon du jeudi 12 au lundi 16. Vous ne pouvez pas partir avant 15 h 00 et vous devrez rentrer avant lundi 20 h 00. Vous devrez aussi prévoir un restaurant sympathique pour fêter l'anniversaire d'un de vos amis le soir du 14. Relevez les informations essentielles des documents que vous trouverez ci-dessous, en remplissant les fiches respectives.

Votre fiche horaire

voyages-sncf.com

Départ le 12|07|2007

PARIS > AVIGNON
GARE DE LYON — AVIGNON TGV

TRAIN	DÉPART	ARRIVÉE	DURÉE	JOURS DE CIRC.
TGV	10h20 PARIS GARE DE LYON	AVIGNON TGV 12h57	02H37	01
TGV	11h20 PARIS GARE DE LYON	AVIGNON TGV 13h58	02H38	01
TGV	13h20 PARIS GARE DE LYON	AVIGNON TGV 15h56	02H36	01
TGV	14h20 PARIS GARE DE LYON	AVIGNON TGV 16h56	02H36	01
TGV	16h20 PARIS GARE DE LYON	AVIGNON TGV 18h59	02H39	01
TGV	17h20 PARIS GARE DE LYON	AVIGNON TGV 19h59	02H39	01
TGV	17h50 PARIS GARE DE LYON	AVIGNON TGV 20h29	02H39	01

Votre fiche horaire

voyages-sncf.com

Départ le 16|07|2007

AVIGNON > PARIS
AVIGNON TGV — GARE DE LYON

TRAIN	DÉPART	ARRIVÉE	DURÉE	JOURS DE CIRC.
TGV	14h01 AVIGNON TGV	PARIS GARE DE LYON 16h41	02H40	01
TGV	16h07 AVIGNON TGV	PARIS GARE DE LYON 18h45	02H38	01
TGV	17h07 AVIGNON TGV	PARIS GARE DE LYON 19h45	02H38	01
TGV	17h30 AVIGNON TGV	PARIS GARE DE LYON 20h11	02H41	01

Fiche train (critères obligatoires pour le choix)

Date	Trajet	Heure de départ	Heure d'arrivée	Observations

TÂCHE

Prénom et Nom : ....

....

Classe : .... Date : ....

Le Carré



Ville : Avignon

Catégorie : Restaurant de cuisine moderne, Restaurant de cuisines de France, Restaurant méditerranéen

En bref : Dans un cadre hyper branché, éveillez vos sens avec une cuisine du monde dans une ambiance musicale. Tous les week-ends, le Carré part *en live* (concerts et DJ's).

Budget par personne : 15-30 euros

Esprit brasserie le midi, avec plusieurs formules de 9 à 13,50 euros et le « Carrément Brunch », tous les mardis midi à 12,50 euros.

Nombre de couverts : 80

Horaires : de 12 h à 15 h et de 19 h à minuit. Fermé le mardi soir.

Année de création : 2007

Chef : Fabien Bourène

Adresse : 23, route de Montfavet, 84 000 Avignon

Téléphone : 04 90 87 30 63







Shérazade Café



Ville : Avignon

Catégorie : Restaurant de tartes et salades, Salon de thé, Bar

En bref : Au son de la world music, voyagez dans un monde de saveurs avec les goûts des thés fruités, des chocolats originaux et des sirops parfumés. Avec les odeurs suaves des narguilés et des encens bruts. Osez l'alchimie des saveurs, en proposant les mélanges qui vous font envie. Bon voyage.

Budget par personne : 15 euros

Nombre de couverts : 35

Nombre de couverts en terrasse : 50

Horaires : tous les jours de 12 h à 1 h

Fermeture annuelle : jamais

Année de création : 2003

Chef : Ludo

Adresse : 2 bis, place des Carmes, 84 000 Avignon

Téléphone : 04 90 25 76 35

Site : www.scherazade.net

ENVOYER




Escala Tapas

Ville : Avignon

Catégorie : Restaurant de cuisine du Monde, Restaurant espagnol, Bar, Bar à tapas

En bref : Tapas maison à base de produits frais, vins espagnols, cocktails. 4 salles, 4 ambiances. Équipe jeune et dynamique. Musique latino. Soirées à thème en collaboration avec le théâtre de l'Oulle, dîners-concerts sur la scène du théâtre (musique, danse...). À trois minutes à pied de la Place de l'Horloge. Expositions photo, peinture... Repas privés sur réservation.

Budget par personne : 15 euros / Menu carte. Tapas à partir de 2,50 euros. Formule découverte 8,50 euros*. Formule étudiante 4,50 euros* (* midi seulement sauf le dimanche).

Nombre de couverts : 80

Nombre de couverts en terrasse : 100

Horaires : ouvert tous les jours. En hiver de 12 h à 15 h et de 18 h à 1 h. En été, non-stop de 12 h à 1 h. Festival : non-stop de 12 h à 2 h 30. Fermeture annuelle : ouvert toute l'année sauf les 24/25/26 décembre.

Année de création : 2005

Chef : Manu

Adresse : 19, place Crillon

Téléphone : 04 90 14 93 02







Fiche restaurants

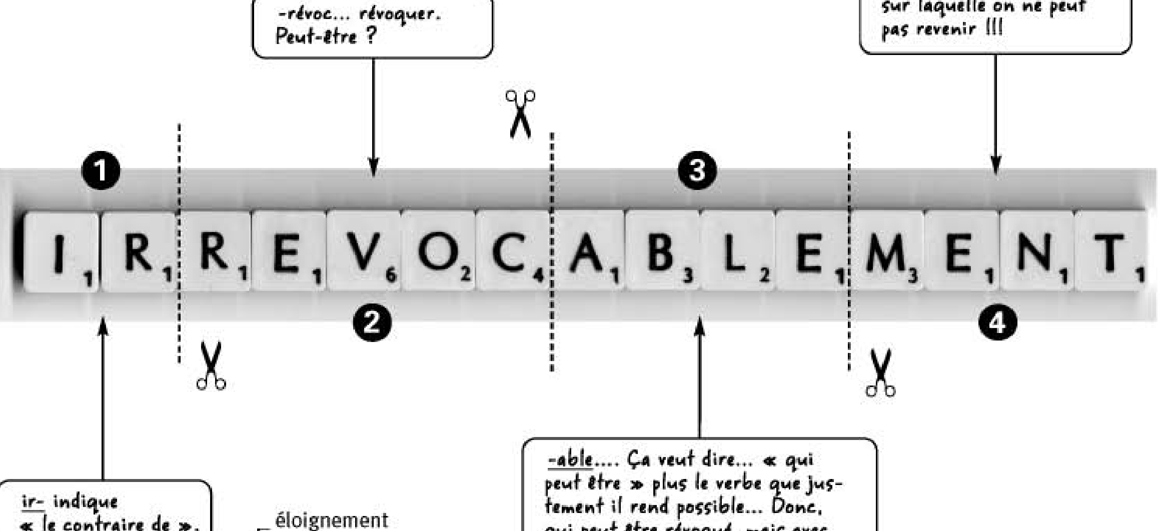
Nom du restaurant	Téléphone	Prix (carte ou menu)	Caractéristiques	Commentaires



Vos stratégies pour mieux apprendre

20. DÉCOUPER POUR MIEUX COMPRENDRE

A. Avez-vous déjà essayé de comprendre un mot inconnu en le découpant ? Observez le raisonnement suivi pour déduire le sens du mot **irrévocablement** et essayez, en vous aidant des tableaux de l'activité 19, de définir les mots de la liste ci-dessous.



- éloignement
- mécontentement
- expropriation
- immanquablement
- raccordement
- raccourcissement
- radoucissement
- replâtrage
- enjoliveur
- embranchement
- émiettement
- empoignade
- prélèvement
- préméditation
- anticonstitutionnellement

B. Dans la fiche « Stratégie » ci-jointe, recensez tous vos trucs à essayer face à un mot inconnu pour en déduire le sens avant d'avoir recours au dictionnaire.

STRATÉGIE

Des trucs à essayer pour déduire le sens d'un mot inconnu avant d'avoir recours au dictionnaire :

....
....
....
....
....
....



Aborder l'approche actionnelle avec les débutants

Josiane Labascoule

Professeur de FLE à ESADE (Escuela Superior de Administración y Dirección de Empresas) à Barcelone depuis 1996. Titulaire d'un Master en Langue et Littérature Européennes de l'Université de Londres (Queen Mary and Westfield College).
Co-auteure de Rond-Point 1, 2 et 3 (Difusión).

Le but de cet atelier est de réfléchir à ce que l'on entend par « perspective actionnelle » et comment créer et gérer des tâches communicatives dans les toutes premières classes de débutants.

L'apprentissage par tâche intimement lié à l'approche actionnelle est un enjeu méthodologique qui demande de penser la classe différemment. Cet atelier qui a une orientation essentiellement pratique est tout particulièrement dirigé aux professeurs du secondaire.

Dans un premier temps, nous verrons ou reverrons ce que nous entendons par « tâche » en accord avec le CECR, puis nous essayerons, à partir des tâches et micro tâches proposées dans *Rond-Point 1* et à travers l'expérience de tous les participants, d'organiser une séquence didactique pour une classe de débutants.

■ BIBLIOGRAPHIE

• *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Didier.
• Apprentissage Saskatchewan
www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/sec/prg_etudes/dem2.html
• Schoeben Roswitha (2001) www2.ac-lille.fr/allemand/DOCS/rs/CECRL.htm
• Numan D. (1996) *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge U.P.
• Berard E. (1997) *L'approche communicative, théorie et pratiques*. Clé International.
• Moirand S. (1983) *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Hachette. Paris.
• Barbot M.J. et Catamapri G. (1999) *Autonomie et apprentissage, Innovation dans la formation*. PUF. Coll. Éducation et formation.
• Costes D. (1984) *Les discours naturels de la classe.* In *Le français dans le monde*. pp 16-25.
• Germain C. *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Clé International.

ANCRAGE

ON VIT BIEN ICI !

Nous allons discuter des problèmes d'une ville et proposer des solutions en établissant une liste de priorités.

Pour cela nous allons apprendre :

- à décrire et comparer des lieux
- à exprimer notre opinion
- évaluer et établir des priorités

Et nous allons utiliser :

- les comparatifs et les superlatifs
- des expressions d'opinion : *à mon avis, je pense que...*
- des adverbes de quantité
- le lexique des services, des institutions et des commerces







4. LÉA CHERCHE DU TRAVAIL

A. Léa a passé un an en Angleterre. Elle vient de rentrer en France et cherche du travail. Écoutez son entretien dans une agence pour l'emploi. Complétez ces données avec les informations qu'elle donne.

Elle a étudié ....

Elle parle ....

Elle a travaillé dans / chez / comme ....

Elle est allée à / en ....

B. Maintenant, lisez ces deux annonces et décidez si le profil de Léa correspond ou non à l'une de ces annonces.

Annonce 1 : Elle peut / ne peut pas se présenter parce que

....

Annonce 2 : Elle peut / ne peut pas se présenter parce que

....

C. Parlez-en maintenant avec deux autres personnes et mettez-vous d'accord sur l'emploi le plus adapté au profil de Léa.

- *Je crois qu'elle peut postuler pour l'emploi de... parce qu'elle parle...*

1



recrute une

SECRÉTAIRE DE DIRECTION

Vous avez entre 25 et 35 ans, et au moins 5 ans d'expérience.

Vous êtes dynamique, très organisée et douée d'une excellente mémoire. Vous avez une très bonne orthographe, vous êtes autonome, motivée et discrète. Vous parlez l'anglais couramment et une autre langue (espagnol ou allemand). Vous connaissez le TTX WINDOWS (WINWORD).

DISPONIBILITÉ IMMÉDIATE

Merci d'envoyer votre CV, lettre manuscrite, photo, rémunération actuelle et prétentions à :
Station J. Laure BABIN, 138, avenue d'Iéna
75116 Paris – RÉF. AW.

2

LE PARLEMENT EUROPÉEN ET LA COMMISSION EUROPÉENNE

organisent un concours général pour constituer une liste de réserve d'

ASSISTANTS ADJOINTS

Le Parlement, la Commission et la Cour des Comptes mettent en oeuvre une politique d'égalité de chances entre femmes et hommes et encouragent vivement les candidatures féminines.

Vous avez moins de 30 ans
Vous êtes titulaire d'un Bac+3
Vous êtes disposé/e à voyager
Vous parlez l'anglais et l'espagnol

Pour tout renseignement, consultez notre page web www.orgeurop.brux.bel
Candidatures acceptées jusqu'au 31 juillet.

6. C'EST QUOI ?

Au restaurant, il est parfois important de savoir demander des informations sur des plats, sur les ingrédients et sur la manière de les préparer. Posez des questions à votre professeur sur les plats suivants et décidez si vous voulez les goûter (ou pas).

Salade de gésiers
Ratatouille
Chou farci garniture aligot

- ● *Qu'est-ce qu'il y a dans la salade de gésiers ?*
- ❍ *L'aligot, qu'est-ce que c'est ?*
- ■ *La ratatouille, c'est quoi ? Une entrée, un plat principal... ?*

Rond-Point 1, Livre de l'élève, Unité 7. Difusión

9. LE JEU DU MENSONGE

A. Pensez à des choses que vous avez faites et à des choses que vous n'avez pas faites. Sélectionnez-en trois et racontez-les à vos camarades. Au moins une de ces choses doit être vraie, les autres peuvent être des mensonges. Vous pouvez utiliser les verbes ci-dessous.

Une fois j'ai gagné ....
En ...., j'ai fait ....
L'année dernière, j'ai rencontré ....
Il y a .... ans, je suis allé(e) ....
J'ai vécu (pendant) .... ans à/en/au/aux/à la ....
J'ai ....
Je suis ....

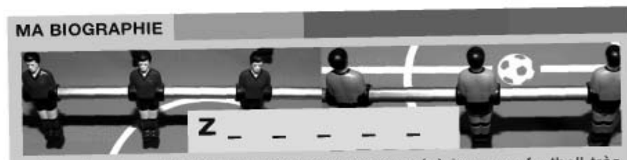
B. Mettez-vous par groupes de quatre. À tour de rôle chacun lit les phrases qu'il a écrites, les autres doivent deviner ce qui est vrai et ce qui est faux.

- ● *J'ai vécu deux ans en Russie parce que mon père est diplomate.*
- ❍ *Je crois que c'est faux.*
- ■ *Oui, moi aussi, je crois que ce n'est pas vrai.*

Rond-Point 1, Livre de l'élève, Unité 5. Difusión

5. FAN DE ZIZOU

A. Lisez attentivement ces données biographiques. Savez-vous qui est Zizou ?



Je suis né en 1972 à Marseille. J'ai commencé à jouer au football très jeune et à 16 ans je suis devenu joueur professionnel. J'ai joué dans deux clubs : Cannes et Bordeaux. Je suis resté 7 ans à Cannes. J'ai rencontré Véronique à Cannes et nous nous sommes mariés. Je suis entré dans l'Équipe de France en 1994 et en 1998 nous avons gagné la Coupe du monde.

B. Dans ce texte, on utilise un nouveau temps. Cherchez et soulignez les verbes qui sont conjugués à ce temps. Comment est-ce qu'il se forme ?

Rond-Point 1, Livre de l'élève, Unité 5. Difusión

6. CELUI-LÀ ?

Regardez ces chapeaux. À deux, attribuez à chaque personne de la classe (le professeur y compris) un chapeau.



- ● *Ce chapeau, c'est pour Judith.*
- ❍ *D'accord, et celui-ci, c'est pour Greg.*
- ● *Et celui-là ? Pour le professeur ?*

7. UN JEU

Mettez-vous par groupes de trois et essayez de deviner ce que chacun a dans son sac ou dans ses poches. Mais d'abord cherchez le vocabulaire dans un dictionnaire ou demandez au professeur.

- ● *Est-ce que tu as un agenda électronique ?*
- ❍ *Non, je n'ai pas d'agenda électronique.*
- ■ *Est-ce que tu as une trousse de maquillage ?*
- ● *Oui, j'ai une trousse de maquillage.*

Rond-Point 1, Livre de l'élève, Unité 6. Difusión

10. OFFRES D'EMPLOI



A. « Radio-jeunesse » est un programme qui s'adresse aux jeunes et qui propose, entre autres, une rubrique emplois. Vous allez entendre cette rubrique, mais d'abord, lisez les fiches de Jeanlou, l'animateur, et essayez de les compléter avec les mots qui manquent.

- étudiant ou étudiante
- saisonnier
- entre 22 et 28 ans
- connaissances en
- littéraire ou artistique
- comptabilité-gestion
- d'un instrument de musique
- dans le secteur
- anglais et espagnol
- âge
- sérieux et dynamique

OFFRES D'EMPLOI

Animateur

Le Parc Astérix cherche un animateur pour un emploi saisonnier (avril-octobre).
....: entre 20 et 30 ans
Idéal pour ....
Vous jouez ....
Vous avez le sens du spectacle, vous aimez le contact avec les enfants.
Vous parlez deux langues étrangères.

Caissier

Vous avez ....
Formation en ....
Vous êtes patient, aimable et organisé.
.... informatique (Windows, Excel)

Serveur

Serveur (H) restaurant (trois fourchettes) sur les Champs-Élysées.
Bonne présentation, sens de l'organisation.
Vous êtes agréable, ...
École hôtelière et/ou expérience
....
Langues étrangères : anglais

Guide

La ville de Paris recrute un guide pour ses musées et monuments.
Âge : 18-26 ans
Emploi .... (juin-septembre).
.... exigés
Autres langues appréciées.
Vous êtes sérieux et patient.
Formation : ....



B. Écoutez maintenant l'extrait et vérifiez si les fiches sont correctement remplies.

11. SÉLECTION DE CANDIDATS

A. Vous travaillez dans un cabinet de recrutement. Vous devez sélectionner des candidats pour les quatre emplois de l'activité précédente. Pour le moment, vous avez quatre candidats. Lisez leurs fiches. Ensuite par petits groupes, mettez-vous d'accord pour proposer un candidat pour chaque emploi.



NOM : Leblond
PRÉNOM : Bastien
LIEU DE NAISSANCE : Montpellier
ÂGE : 24 ans
ADRESSE : 8, Avenue Jean Jaurès 75019 Paris
TÉLÉPHONE/COURRIEL : 0145260107 b.leblond@hourra.fr
FORMATION : École Hôtelière de Lyon
LANGUES ÉTRANGÈRES : notions d'anglais
EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE : 2 mois chez Restorapide à Lyon (été dernier)
RÉSULTAT TEST PSYCHOTECHNIQUE : aimable, ouvert, mais très distrait
DIVERS : Il a gagné un concours de dégustation de vins du Beaujolais



NOM : Petit
PRÉNOM : Renaud
LIEU DE NAISSANCE : Rennes
ÂGE : 20 ans
ADRESSE : 5, rue de la Tourelle Paris 75015
TÉLÉPHONE/COURRIEL : 0668767880 renaud.petit@wanadoo.fr
FORMATION : Beaux Arts (deuxième année)
LANGUES ÉTRANGÈRES : anglais et allemand courants, un peu d'espagnol.
EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE : aucune
RÉSULTAT TEST PSYCHOTECHNIQUE : sociable, ouvert, dynamique.
DIVERS : théâtre amateur, guitare électrique, informatique (Windows, Office, PaintBrush).




NOM : *Hernandes*
PRÉNOM : *Laurence*
LIEU DE NAISSANCE : *Évora (Portugal)*
ÂGE : *24 ans*
ADRESSE : *86, rue Victor Hugo 75008 Paris*
TÉLÉPHONE/COURRIEL : *0661058771 l.hernandes@toujoursplus.fr*
FORMATION : *Maîtrise en Lettres Modernes*
LANGUES ÉTRANGÈRES : *portugais et espagnol courants, bon niveau d'anglais, notions d'allemand*
EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE : *monitrice pour colonies de vacances pendant 6 ans, 8 mois serveuse restaurant (Nice)*
RÉSULTAT TEST PSYCHOTECHNIQUE : *très sociable, patiente, sens du contact*
DIVERS : *joue de la flûte, passionnée de photos*



NOM : *Mercier*
PRÉNOM : *Audrey*
LIEU DE NAISSANCE : *Paris*
ÂGE : *21 ans*
ADRESSE : *60, Boulevard Magenta Paris 75010*
TÉLÉPHONE/COURRIEL : *aude.m@toujoursplus.fr*
FORMATION : *BTS en comptabilité et gestion*
LANGUES ÉTRANGÈRES : *bon niveau d'anglais, des notions d'espagnol*
EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE : *caissière chez Ecoprix et vendeuse dans une librairie pendant les vacances scolaires*
RÉSULTAT TEST PSYCHOTECHNIQUE : *travailleuse, sérieuse, organisée, sens des responsabilités*
DIVERS : *informatique (Windows, Microsoft Word, Excel)*

- ● À ton avis, quel est le meilleur candidat pour l'emploi de serveur ?
- ○ Pour moi, c'est Bastien Leblond. Il a fait une école hôtelière.
- ■ Oui, mais il n'a pas beaucoup d'expérience professionnelle. En plus, pour ce travail il faut avoir le sens de l'organisation et Bastien est distrait.

ANTISÈCHE

POUR INTRODUIRE UNE OPINION
à mon/notre avis...
pour moi/nous...

POUR COMPARER

Bastien a	plus	d'expérience que Renaud.
	autant	
	moins	

B. Maintenant, chaque groupe présente ses résultats :

Nous proposons l'emploi de ....
à .... parce que
.... et que ....

C. Complétez à présent votre fiche personnelle. Réfléchissez une minute en observant l'Activité 10. Vous préférez quel emploi ? Pourquoi ? Ensuite, parlez-en avec deux autres membres du groupe.

NOM :
PRÉNOM :
LIEU DE NAISSANCE :
ÂGE :
ADRESSE :
TÉLÉPHONE/COURRIEL:
FORMATION :
LANGUES ÉTRANGÈRES :
EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE :
PERSONNALITÉ :
DIVERS :

www.rencontre-fle.com

Avec la collaboration spéciale de :

Institut Français de Barcelone



Éditions Maison des Langues



Avec la participation de :

Services Culturels de l'Ambassade de France - Délégation Générale des Alliances Françaises en Espagne - La Maison de la France - La Maison du Québec - Institut européen de français (IMEF) - Groupement FLE.FR - Centre d'Approches Vivantes des Langues et des Médias (CAVILAM) - Le Petit Journal - Boulangeries Paul Alcampo - Champagne Taittinger - Bodegas Julian Chivite.

























Cette Rencontre aura lieu à :



INSTITUT FRANÇAIS DE BARCELONE
C/ Moià, 8 · 08006 Barcelona

Métro : Diagonal (L3 et L5)
Train (FGC) : Provença et Gràcia
Bus : lignes 6 · 7 · 15 · 16 · 17 · 27
31 · 32 · 33 · 34 · 58 · 64